

## Integrazione degli alunni stranieri

### Risultati delle azioni di monitoraggio

L'azione di monitoraggio si sviluppa su più linee d'indagine:

- analisi dei dati quantitativi presentati dalle scuole per il finanziamento dei progetti di integrazione degli alunni stranieri (Regione Piemonte/USR)
- analisi dei documenti presentati dalle scuole allegati alla scheda tecnica
- incontri provinciali con un campione rappresentativo (30%) delle scuole piemontesi, rivolto a Dirigenti e Docenti, per la discussione e il confronto sui dati emersi dal monitoraggio quantitativo<sup>1</sup>

### Premessa

Il report presenta le elaborazioni sui dati dichiarati dalle scuole partecipanti, per lo svolgimento delle attività per l'integrazione degli alunni stranieri relativamente agli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009<sup>2</sup>. I dati dichiarati, si ricorda, sono riferiti sempre all'annualità scolastica precedente.

Le analisi che seguono e le diverse disaggregazioni non possono considerarsi esaustive della condizione degli stranieri nelle scuole piemontesi, poiché la richiesta del finanziamento è frutto di una scelta dell'istituzione, inoltre, l'erogazione del contributo è legata alla presenza, di studenti stranieri, superiore al 5%.

## 1. Dati quantitativi

### 1.1 Dati generali 2007-2008 /2008-2009

Nell'anno scolastico **2007/2008**, **458 scuole (67,4%)<sup>3</sup>** della Regione hanno presentato richiesta di finanziamento per "integrazione alunni stranieri", per il **corrente anno (2008/2009) la richiesta è di 511 istituzioni scolastiche (75,25%)**, +8,8%.

Le scuole, per l'anno scolastico 2007/2008, dichiarano la **presenza di 39.304** alunni stranieri pari al 12,64% della popolazione scolastica, per l'anno scolastico 2008/2009 la situazione è la seguente: **46.571 alunni stranieri (+ 6013)** pari al 12,66%

### 1.2 Tipologia delle scuole partecipanti e situazione provinciale (2007-2008 /2008-2009)

	PRIMARIA		SECONDARIA PRIMO GRADO		IC		SECONDARIA SECONDO GRADO		TOTALE	
	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009
	8	9	8	9	8	9	8	9	8	9
AL	23	16	6	6	19	19	9	8	57	49
AT	9	9	4	5	4	5	4	4	21	23
BI	4	5	3	4	11	13	4	2	22	24
CN	19	20	7	8	40	44	9	15	75	87
NO	11	10	4	6	15	18	5	8	35	42
TO	46	54	25	28	35	39	10	15	116	136
TO città	36	37	22	24	12	11	25	33	95	105
VB	6	6	4	4	5	6	5	6	20	22
VC	0	1	0	0	14	17	8	5	22	23

(n. scuole partecipanti al Bando)

Si nota che:

- diminuiscono le domande della scuola primaria per la provincia di Alessandria

<sup>1</sup> Gli incontri hanno permesso un effettivo dialogo con tutti i soggetti coinvolti, il risultato è stato indispensabile per avviare alcune riflessioni che sono presentate ai paragrafi 2 e 3. A tutte le persone che hanno partecipato va un sentito ringraziamento

<sup>2</sup> I dati dichiarati, si ricorda, sono riferiti sempre all'annualità scolastica precedente (giugno 2007, giugno 2008)

<sup>3</sup> Dati regionali fonte Ufficio Scolastico Regionale

- le province di Cuneo, Torino e Torino città registrano un aumento compreso tra il +5 e il +8 punti nelle scuole superiori
- complessivamente la provincia di Torino (Torino città esclusa) presenta l'incremento complessivo maggiore (+20).

Considerando la pluralità degli indirizzi, può essere utile disaggregare i dati per quanto riguarda le scuole superiori

	Licei		Istituti tecnici		Istituti professionali		Istituti d'istruzione superiore <sup>4[3]</sup>		TOTALE	
	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009	2007/2008	2008/2009
AL	0	1	2	2	0	1	7	4	9	8
AT	1	2	1	1	1	1	1	0	4	4
BI	0	0	1	1	3	1	0	0	4	2
CN	0	3	1	1	2	1	6	10	9	15
NO	0	0	2	5	1	1	2	2	5	8
TO	0	1	3	2	0	1	7	11	10	15
TO città	4	7	9	11	9	10	3	5	25	33
VB	1	1	1	2	2	2	1	1	5	6
VC	0	0	1	1	2	1	4	3	8	5

(n. scuola partecipanti al Bando)

I maggiori incrementi si concentrano nelle province di Cuneo, Novara Torino e Torino città: i licei sono interessati dal fenomeno con un incremento di +3 punti rispetto all'A.S. 2007/2008, gli ISI aumentano di +4 punti nelle province di Cuneo e Torino, il numero degli istituti tecnici aumenta nella provincia di Novara e Torino città (+3 punti).

Le tabelle indicano che la costruzione dei percorsi per l'integrazione degli alunni stranieri è una tematica che coinvolge sempre più il sistema d'istruzione superiore<sup>5</sup>, oltre al sistema d'istruzione primario<sup>6</sup>. I territori provinciali sono interessati dal problema in modo eterogeneo, è possibile che i bacini produttivi ed industriali condizionino i dati relativi alle maggiori presenze concentrate nella provincia di TO e nel capoluogo, seguiti dai dati della provincia di CN.

### 1.3 Le presenze degli alunni stranieri per tipologia scolastica e territori provinciali (2007-2008 /2008-2009)

	PRIMARIA								SECONDARIA PRIMO GRADO				IC			
	2007/2008		2007/2008		2008/2009		2008/2009		2007/2008		2008/2009		2007/2008		2008/2009	
	n. Inf.	%	n. Prim.	%	n. Inf.	%	n. Prim.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
AL	515	17,35	1153	17,38	613	17,16	1249	16,64	545	14,00	642	16,03	1788	14,00	2069	15,89
AT	339	17,29	838	15,97	336	17,45	947	17,82	350	15,80	517	16,30	406	12,90	540	13,83
BI	175	15,02	302	12,57	189	14,26	315	10,45	149	9,75	202	10,14	727	10,09	862	10,03
CN	734	17,07	1547	13,45	799	17,63	1697	14,43	658	12,80	765	12,59	2906	11,10	3516	11,96
NO	358	13,98	991	14,14	355	16,72	998	16,76	300	13,80	458	15,56	889	8,49	1287	9,43
TO Prov	899	7,86	1993	7,46	1181	8,32	2488	7,88	1069	7,94	1158	7,72	1765	6,52	2088	7,03
TO città	1353	25,87	4645	20,21	1360	26,19	5343	21,79	2491	17,21	3061	19,80	1885	20,38	1938	22,46
VB	94	9,15	223	8,75	119	11,60	242	9,42	153	7,32	171	7,98	143	7,83	214	7,43

<sup>4</sup> gli istituti d'istruzione superiore (ISI o IIS) raggruppano al loro interno diverse tipologie (ad esempio percorsi liceali, tecnici, professionali) in questi casi non è possibile disaggregare il dato con precisione

<sup>5</sup> Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali ed Istituti integrati

<sup>6</sup> Scuola primaria, comprensiva delle Scuole dell'infanzia, Secondaria di primo grado e Istituti comprensivi

VC <sup>7</sup>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1351	11,50	1644	11,83
TOT	4467		11692		4952		13279		5715		6974		11860		14158	

Nelle scuole dell'infanzia i bambini stranieri sono aumentanti di **+485 unità**, in particolare nelle province di Biella (+14), Torino (+282) e Verbania (+25).

Nelle scuole primarie l'aumento è stato di **+1587 unità**, la crescita è diffusa su tutte le province.

La scuola secondaria di primo grado vede un aumento di **+1259 unità**, dati particolarmente consistenti per la città di Torino (+570)

Negli istituti comprensivi la popolazione straniera aumenta di **+2298 unità**, il dato è particolarmente significativo per la provincia di Alessandria (+281), Cuneo (+610), Novara (+398), Torino (+323)

Per la provincia di Vercelli, l'incremento degli alunni stranieri nel sistema di formazione primario è di +293 unità.

	Licei				Istituti tecnici				Istituti professionali				ISI			
	2007/2008		2008/2009		2007/2008		2008/2009		2007/2008		2008/2009		2007/2008		2008/2009	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
AL	0	0	25	2,70	89	6,61	115	8,26	0	0	91	23,45	601	12,10	311	12,14
AT	66	6,82	145	11,09	86	10,30	76	11,00	99	23,70	139	27,04	75	22,70	0	0
BI	0	0	0	0	143	6,50	156	7,03	163	12,47	47	17,67	0	0	0	0
CN	0	0	66	3,21	0	0	60	7,05	163	6,50	66	10,44	284	8,92	502	9,00
NO	0	0	0	0	216	9,88	265	7,91	0	0	85	8,32	55	8,25	86	8,22
TO Prov	50	7,86	43	6,57	201	6,94	166	7,95	0	0	76	8,67	306	6,48	517	7,44
TO città	318	6,88	440	6,80	1056	14,50	1013	14,12	1318	15,50	1766	20,21	132	7,31	371	8,43
VB	5	0,79	14	2,30	23	6,87	85	5,50	34	6,42	47	4,82	52	5,71	46	5,20
VC	0	0	0	0	96	7,77	94	11,58	100	7,63	79	12,85	145	6,50	147	7,78
TOT	439		733		1910		2030		1877		2396		1650		1980	

- nei licei l'aumento degli studenti stranieri è di **+294** è interessante notare il dato di Alessandria e Cuneo, ad Asti l'aumento è di +79
- negli istituti tecnici **+120**
- gli istituti professionali crescono di **+519** unità, dati in aumento per la provincia di Asti e Torino città. Per le province di Biella, Cuneo e Vercelli il dato è in diminuzione
- gli ISI vedono un aumento di **+330** unità, in controtendenza il dato di Alessandria

## 2. La scheda di rilevazione per l'anno scolastico 2008/2009

Per il corrente anno scolastico, a differenza degli anni precedenti, è stato chiesto, alle scuole, di fornire all'Amministrazione, oltre ai dati numerici (n. allievi), alcune informazioni (non vincolanti al fine del finanziamento) circa le attività poste in atto per l'integrazione.

La scheda chiede informazioni circa:

- la tipologia degli alunni stranieri
- la presenza di strutture organizzative per l'accoglienza
- l'utilizzo di prove per un bilancio di competenze in ingresso
- le modalità d'insegnamento dell'italiano come seconda lingua

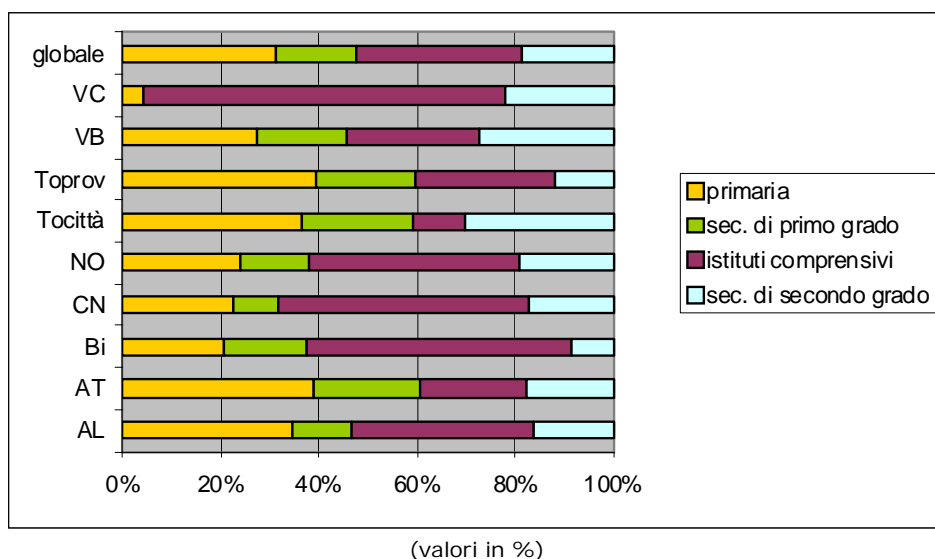
<sup>7</sup> per il corrente anno scolastico la sola direzione didattica presente nella provincia di VC ha presentato richiesta di finanziamento, i dati degli alunni stranieri non sono compresi nella tabella poiché ininfluenti per la valutazione complessiva del fenomeno

- eventuali altre azioni
- la presenza, a supporto di collaboratori con il terzo settore
- eventuali rapporti con altri enti
- la presenza di documenti (da allegare alla scheda tecnica) che regolano i percorsi d'accoglienza (protocolli)

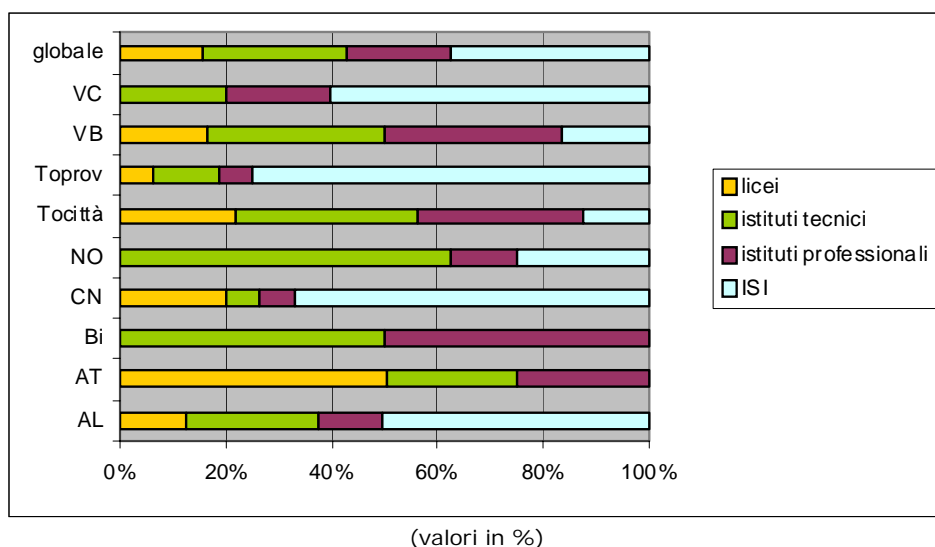
Il 33,14% delle scuole non ha compilato i campi della scheda sopra indicati.

## 2.1 Dati anagrafici

Le scuole primarie, secondarie di primo grado e gli istituti comprensivi compilano tutti i campi della scheda (Bando 2008-2009) in misura maggiore alle scuole secondarie di secondo grado.



Il grafico che segue illustra i dati disaggregati per gli istituti superiori:

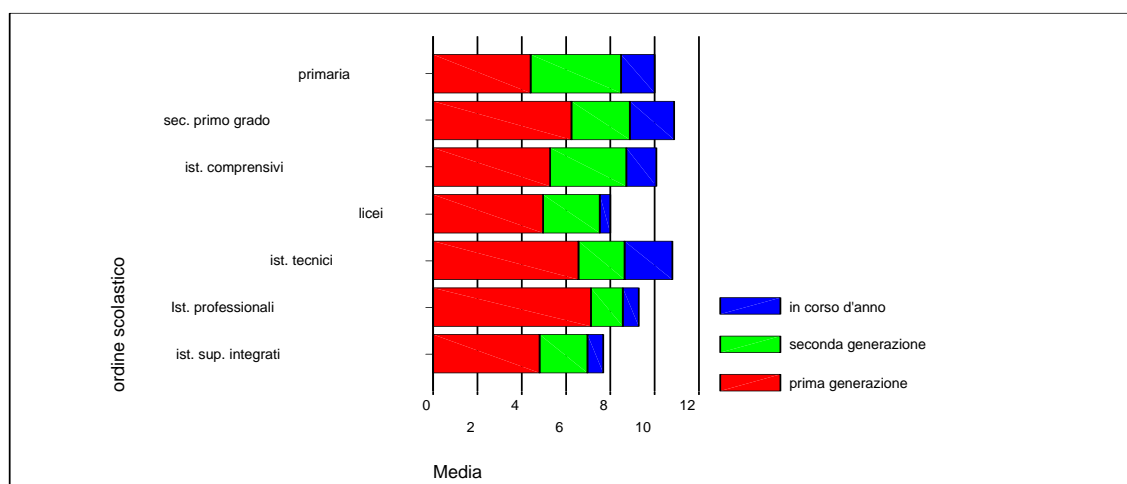


## 2.2 La tipologia degli alunni stranieri

Alle scuole è stato chiesto di indicare le percentuali relative alle presenze degli alunni di prima, di seconda generazione e dei ragazzi che si presentano alla frequenza in corso d'anno. Ricordiamo, secondo la letteratura corrente, che per **prima generazione** intendiamo studenti giunti nel territorio italiano dopo aver frequentato la scuola per alcuni anni nel loro paese

d'origine; per **seconda generazione** minori nati in Italia o arrivati nel nostro paese nei primi due anni di vita.

Il grafico che segue illustra il valore medio<sup>8</sup>della distribuzione degli studenti stranieri nelle scuole piemontesi secondo la distinzione sopra indicata:



Per le scuole primarie e gli IC i valori medi, circa la presenza di alunni di seconda generazione, sono più ampi, rispetto agli altri ordini di scuola, infatti queste istituzioni cominciano ad accogliere bambini nati in Italia da migranti ormai stabilizzati<sup>9</sup>.

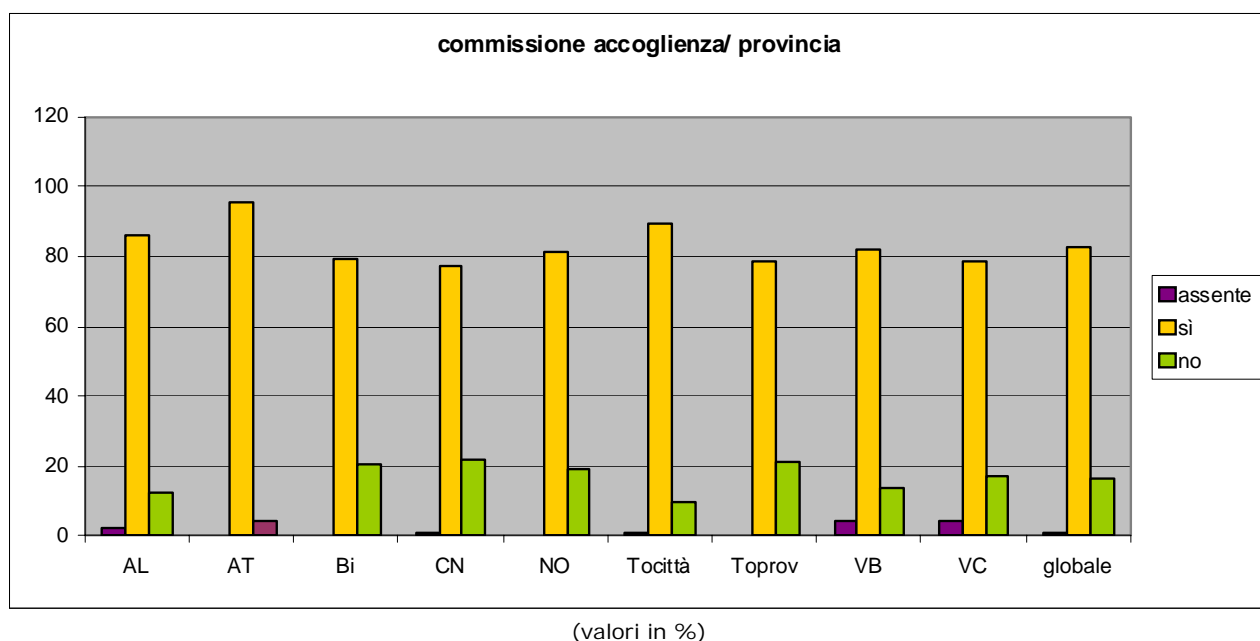
Si notano valori medio alti per studenti di prima generazione per quanto riguarda gli istituti professionali e della secondaria di primo grado.

Gli arrivi in corso d'anno sembrano riguardare in modo particolare secondaria di primo grado e istituti tecnici.

### 2.3 L'organizzazione interna

L' 82,5% delle scuole, dichiara la presenza della commissione accoglienza.

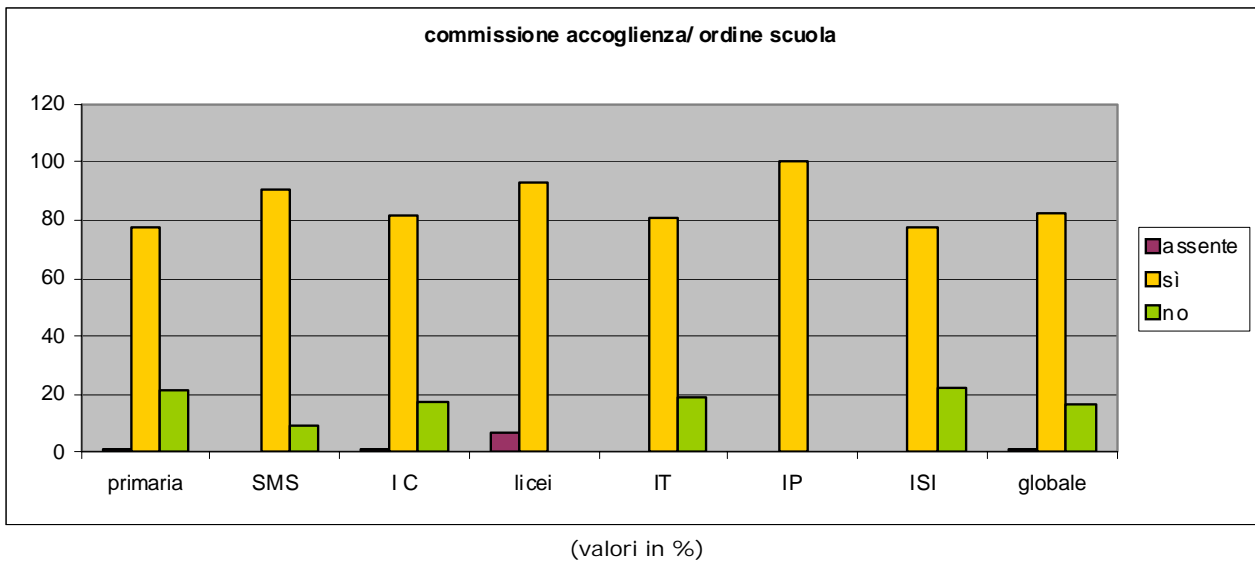
La distribuzione per provincia è la seguente:



<sup>8</sup> Al fine di rendere agevole il confronto, i dati sono stati organizzati in intervalli su base 10 (1-100)

<sup>9</sup> I dati sono comprensivi anche dei valori delle scuole dell'infanzia

Disaggregando il dato per ordine di scuola:

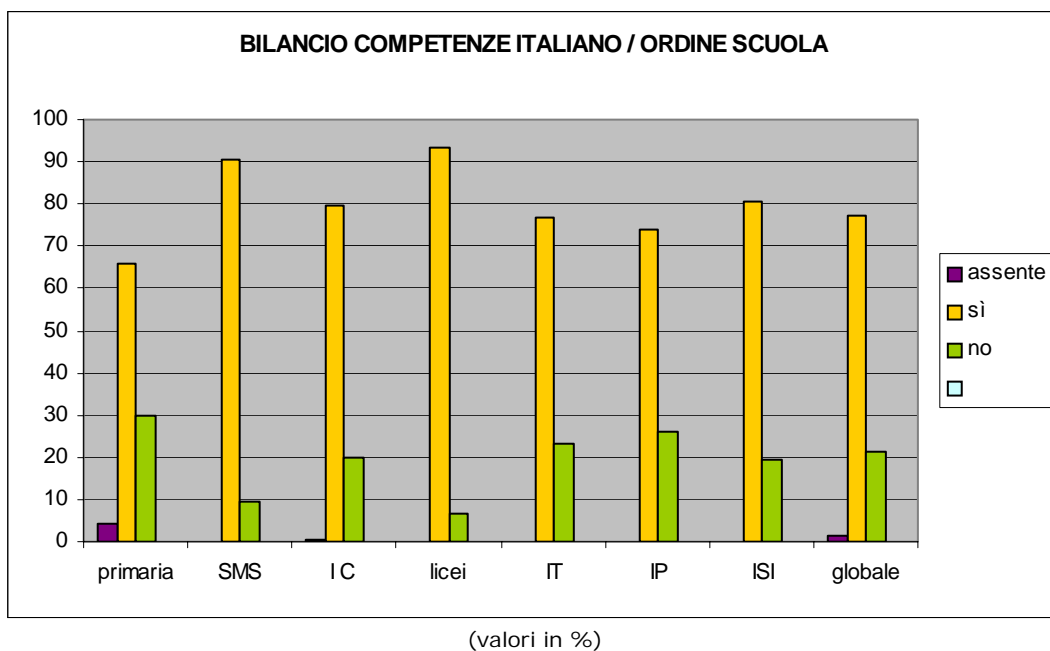


Gli istituti professionali, più di altri ordini e/o indirizzi, si sono dotati di gruppi di lavoro interni per la gestione dei percorsi d'integrazione.

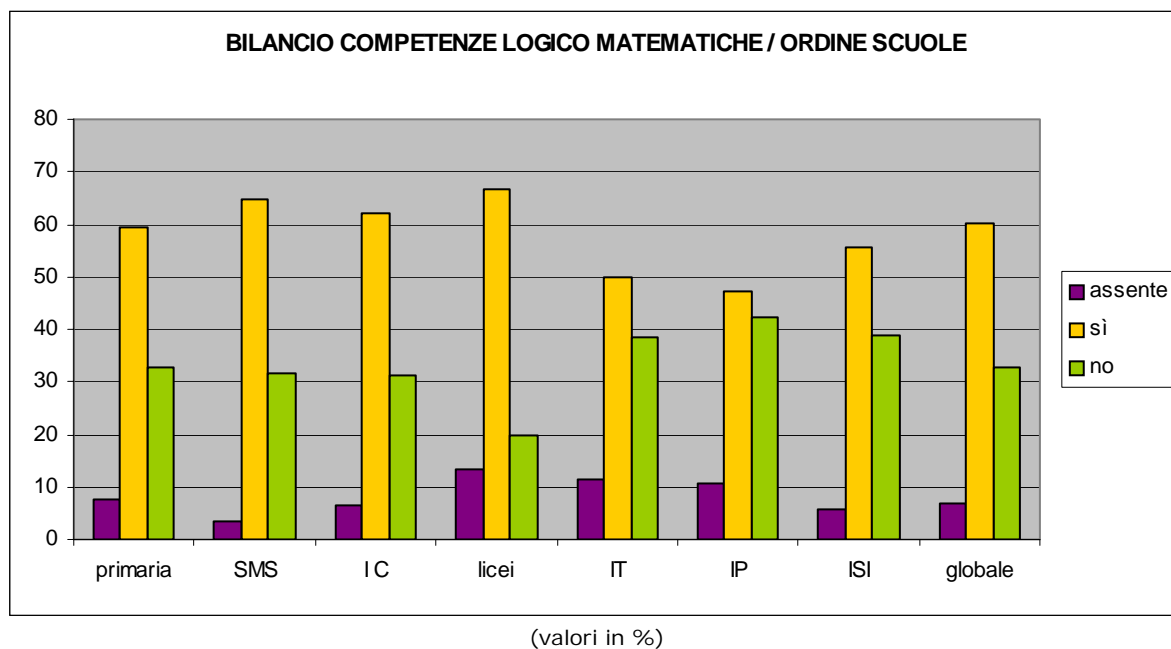
#### 2.4 Il bilancio delle competenze in entrata

La scheda chiede di indicare se si effettuano test d'ingresso relativi all'area della lingua italiana, area logico-matematica, lingue straniere europee e competenze trasversali.

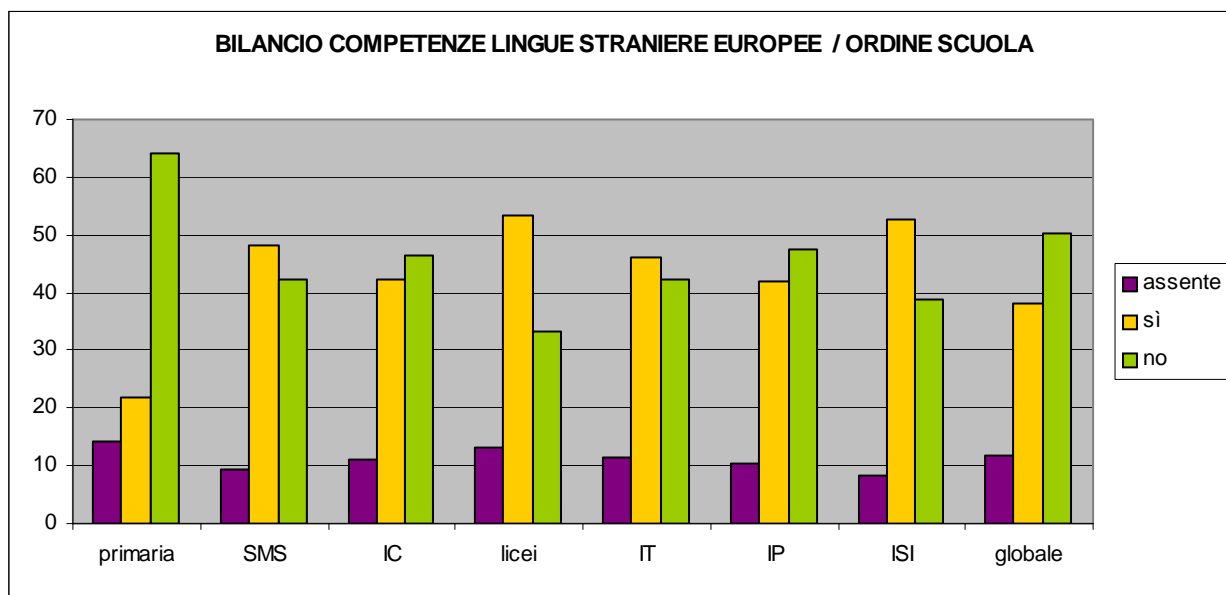
Il 77,2% dichiara di attuare un bilancio delle competenze in ingresso per italiano.  
Disaggregando il dato per ordini di scuola la situazione è la seguente:



Il 60,3% dichiara di effettuare un bilancio per le competenze in ingresso per l'area logico-matematica:

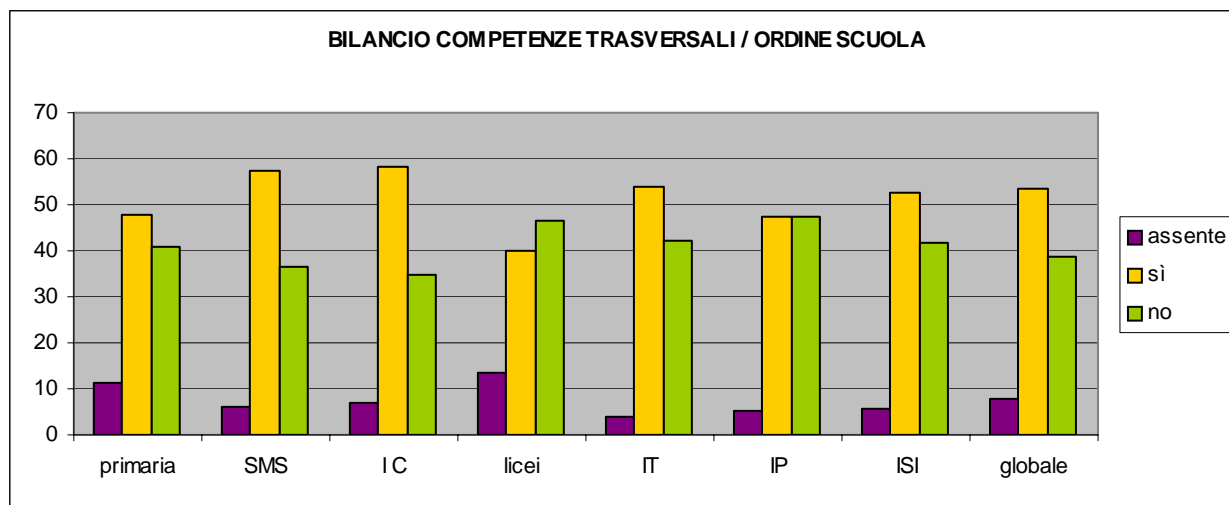


Il 38,1% dichiara di effettuare un bilancio per le competenze in ingresso per le lingue straniere europee:



(valori in %)

Infine, il 53,3% dichiara di effettuare un bilancio per quanto riguarda le competenze trasversali:



(valori in %)

• Sistema d'istruzione primario

	Primaria	Secondaria di primo grado	IC
italiano	65,8	90,6	79,7
logico matematica	59,6	64,7	62,2
lingue straniere europee	21,7	48,2	42,4
competenze trasversali	47,8	57,6	58,1

(valori in %)

• Sistema d'istruzione secondario

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	ISI
italiano	93,3	76,8	73,7	80,6
logico matematica	66,7	50	47,4	55,6
lingue straniere europee	53,3	46,2	42,1	52,8
competenze trasversali	40	53,8	47,4	52,8

(valori in %)

Le scuole rispondono alla domanda, posta dalla frequenza dell'alunno straniero, testando, in primo luogo le competenze/conoscenze/abilità relative alla lingua italiana, in particolare, sono le scuole secondarie di primo grado e i licei con le percentuali più alte. La scuola primaria, a differenza degli altri ordini, presenta valori più bassi (65,8% e il 4,3% non risponde alla domanda).

Per l'area logico-matematica la secondaria di primo grado prepara test accertativi in misura maggiore degli altri ordini scolastici, tendenza analoga per quanto riguarda l'accertamento delle competenze trasversali.

I test relativi alla conoscenza delle lingue straniere europee sono utilizzati dalla metà circa dei rispondenti, il 64% della scuola primaria dichiara di non effettuare procedure d'accertamento e il 14,3% non risponde al quesito.

Può essere utile mettere in correlazione la diffusione dei test accertativi e la tipologia degli alunni stranieri

### Prima generazione

	Bilancio delle competenze
Italiano	77,4
Matematica	60,6
Lingue europee	37,4
Competenze trasversali	53,3

(valori in %)

### Seconda generazione

	Bilancio delle competenze
Italiano	78,1
Matematica	63,2
Lingue europee	38,5
Competenze trasversali	56,2

(valori in %)

### Arrivi in corso d'anno

	Bilancio delle competenze
Italiano	80
Matematica	63,6
Lingue europee	38,9
Competenze trasversali	55,8

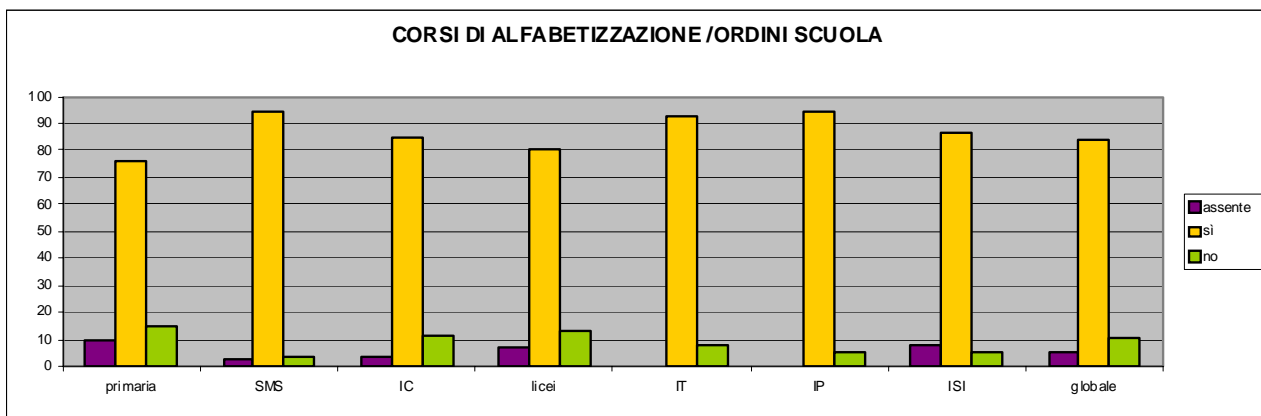
(valori in %)

Si noti come non ci sono differenze significative nell'impiego di strumenti di accertamento tra studenti di prima e seconda generazione, valori diversi per il bilancio delle competenze d'italiano per gli studenti in arrivo in corso d'anno.

## 2.5 L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2)

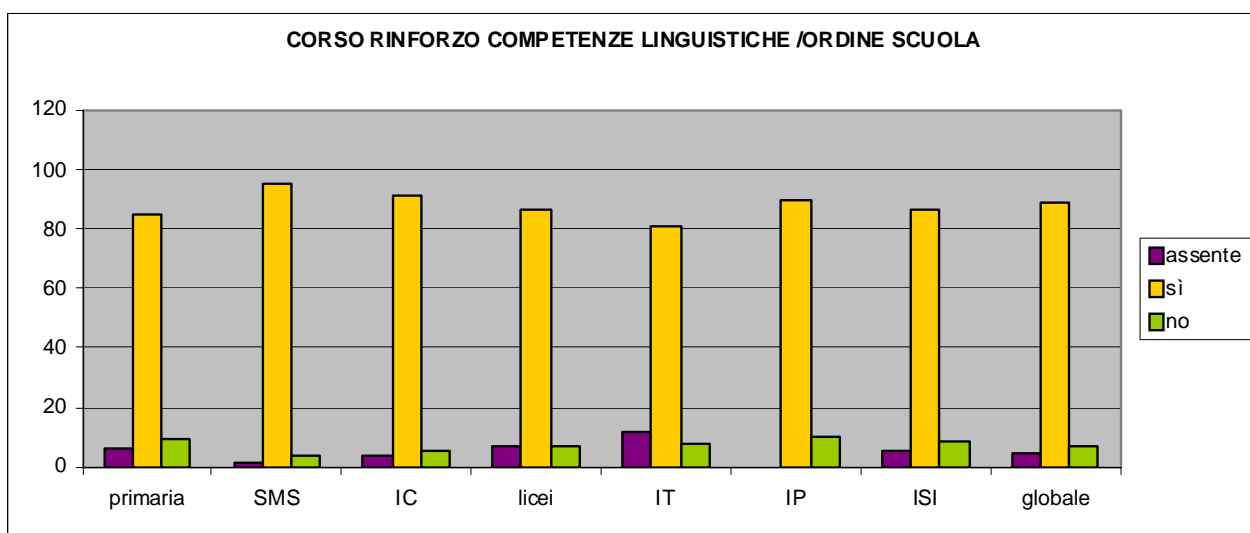
Alle scuole è stato chiesto di indicare quali attività, relative a L2, sono messe in atto.

L'84,2% dichiara di attivare corsi di alfabetizzazione per i propri allievi:



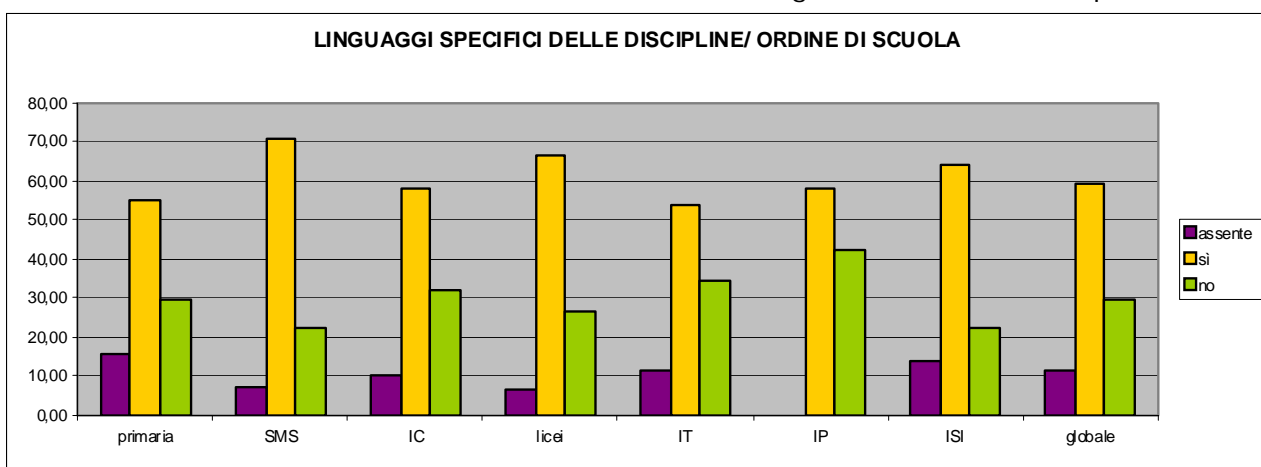
(valori in %)

L'88,7% corsi di rinforzo/consolidamento L2



(valori in %)

Infine il 59,5% dichiara di avviare attività di studio della lingua correlata alle discipline:



(valori in %)

Incrociando i dati tra le tipologie generazionali e il tipo d'offerta didattica relativa all'apprendimento della lingua (L2) la situazione è la seguente:

	Prima gen.	Seconda gen.	In corso d'anno
alfabetizzazione	84,2	68,4	71,7
consolidamento	87,2	71,4	75,1
linguaggi delle discipline	63	51,4	53,4

(valori in %)

Incrociando i dati tra le tipologie generazionali e gli ordini scolastici, la situazione è la seguente:

	Primaria	Secondaria di primo grado	IC
alfabetizzazione	75,8	94,1	84,9
consolidamento	84,5	95,3	91,3
linguaggi delle discipline	54,7	70,6	58,1

(valori in %)

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	ISI
alfabetizzazione	80	92,3	94,7	86,1
rinforzo	86,7	80,8	89,5	86,1
linguaggi delle discipline	66,7	53,8	57,8	63,9

(valori in %)

Oltre l'80% delle scuole prepara corsi d'alfabetizzazione, dai dati non sembra che vi sia una correlazione esplicita tra l'offerta didattica e le diverse tipologie "generazionali" degli studenti. Nella fascia del sistema d'istruzione primario è la secondaria di primo grado che attiva il maggior numero di offerte/sostegno per gli alunni stranieri.

Nelle scuole superiori, i percorsi d'alfabetizzazione coinvolgono, principalmente, gli istituti professionali. Le attività legate ai linguaggi disciplinari, interessano prioritariamente licei e ISI.

## 2.6 Attività altre

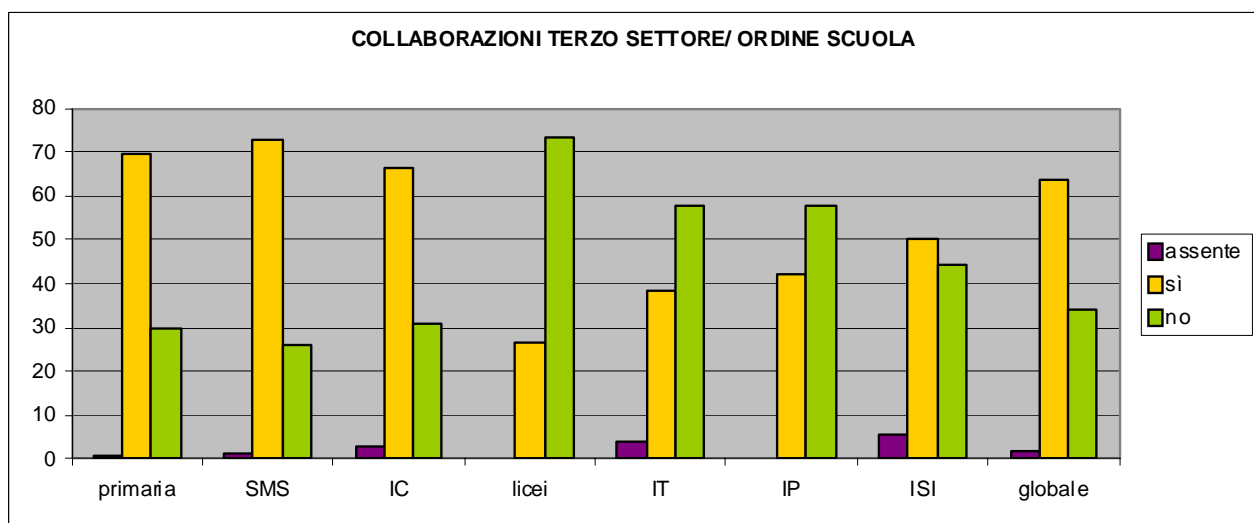
L'87,7% dichiara di sviluppare altre attività utili a raggiungere gli obiettivi d'integrazione.

Si tratta, per lo più, di dichiarazioni che fanno riferimento al Piano dell'Offerta Formativa dell'istituto e/o a progetti interculturali rivolti alla totalità dell'utenza.

## 2.7 Collaborazioni con il terzo settore

Il 63,8% dichiara di avvalersi di collaborazioni con il terzo settore: mediatori culturali e linguistici, facilitatori.

Il dato disaggregato per ordini di scuola è il seguente:



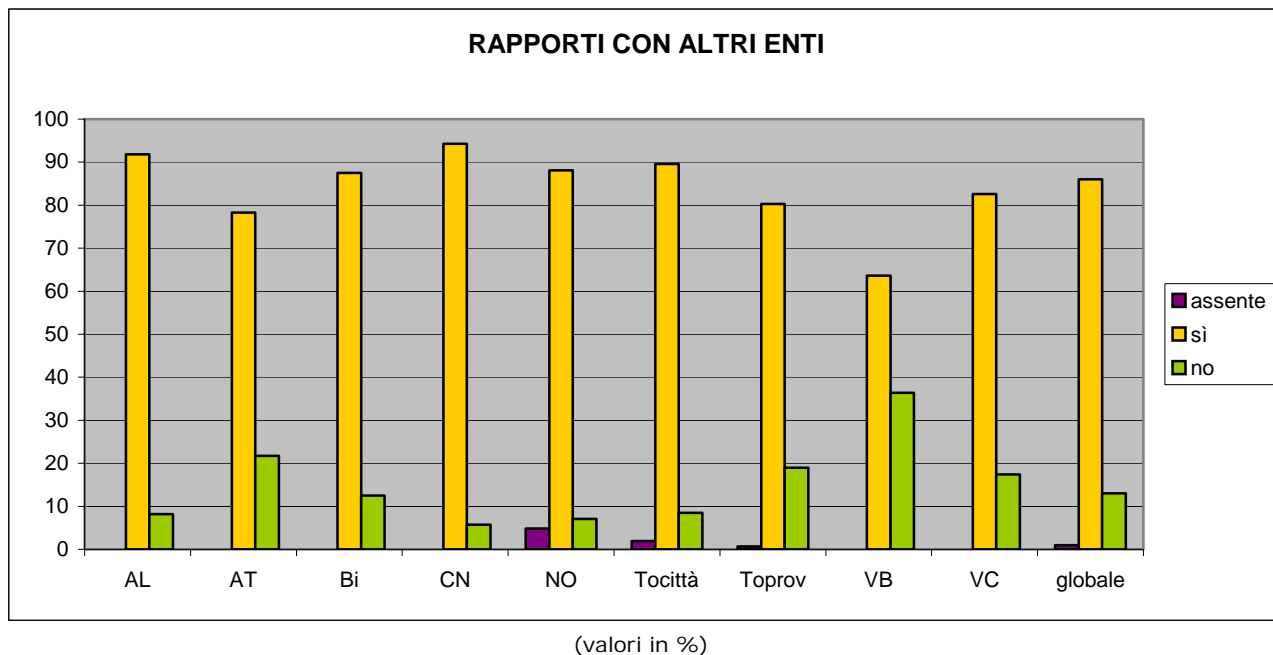
(valori in %)

La figura del mediatore è diffusa nel sistema d'istruzione primario, all'opposto il sistema d'istruzione superiore ricorre, in misura minore a tali risorse.

## 2.8 Rapporti con altri enti

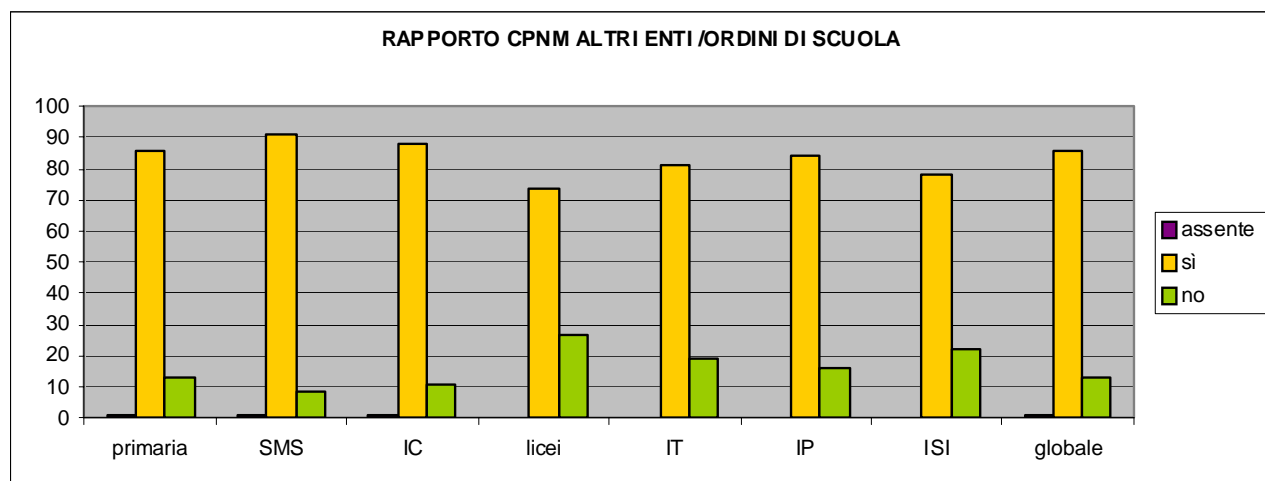
L'86% dichiara di avere rapporti con enti del territorio

Il grafico che segue illustra la situazione a livello provinciale:



I partner, indicati dalle scuole, sono prioritariamente gli EE.LL seguiti da reti: di scuole, associazioni del volontariato, ASL. I rapporti con Università e Fondazioni Bancarie riguardano un numero molto ristretto d'istituzioni scolastiche della Regione.

Disaggregando il dato per ordine scolastico:



(valori in %)

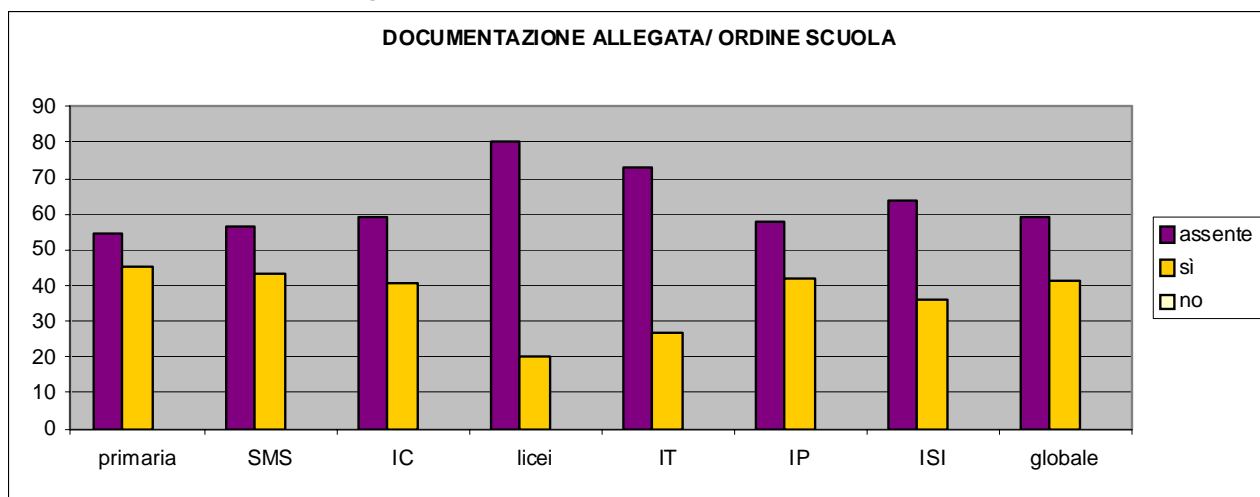
La tabella che segue mostra la correlazione tra enti esterni e presenza dei mediatori:

		rapporti con altri enti			Totale	
		assente	Si	no		
collaborazioni terzo settore	assente	Conteggio	4	4	2	10
		% entro collaborazioni terzo settore	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
		% entro rapporti con altri enti	80,0%	,9%	3,0%	1,9%
		% del totale	,8%	,8%	,4%	1,9%
	si	Conteggio	1	306	21	328
		% entro collaborazioni terzo settore	,3%	93,3%	6,4%	100,0%
		% entro rapporti con altri enti	20,0%	<b>69,2%</b>	31,3%	63,8%
		% del totale	,2%	59,5%	4,1%	63,8%
	no	Conteggio	0	132	44	176
		% entro collaborazioni terzo settore	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		% entro rapporti con altri enti	,0%	<b>29,9%</b>	65,7%	34,2%
		% del totale	,0%	25,7%	8,6%	34,2%
Totale	Conteggio	5	442	67	514	
	% entro collaborazioni terzo settore	1,0%	86,0%	13,0%	100,0%	
	% entro rapporti con altri enti	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del totale	1,0%	<b>86,0%</b>	<b>13,0%</b>	100,0%	

I dati relativi al sistema d'istruzione superiore indicano una buona capacità d'interlocazione con il territorio, ma non vi è una correlazione diretta con le figure del terzo settore. All'opposto la correlazione è più esplicita per le scuole del sistema d'istruzione primario.

## 2.9 Presenza di documenti (protocolli) allegati alla scheda

Il 41,4% ha presentato allegati alla scheda



(valori in %)

I documenti allegati vanno sotto la voce protocolli e/o riflessioni a cura del Collegio Docenti. La distribuzione per ordine scolastico evidenzia come la riflessione sul tema degli alunni stranieri sia più diffusa tra le scuole del sistema primario d'istruzione. Si riscontrano valori più bassi per le istituzioni del sistema d'istruzione superiore ad eccezione degli istituti professionali (42,1%) seguiti dagli ISI (36,1%).

### **Alcune considerazioni**

Dalla lettura dei dati forniti dalle scuole il fenomeno della frequenza degli alunni stranieri appare in crescita.

L'aumento del numero delle scuole partecipanti, le richieste di finanziamento da parte delle scuole del sistema di formazione superiore, i flussi riguardanti licei, ISI e istituti tecnici, indicano come il fenomeno interessi ormai ogni ordine scolastico. I dati relativi alle distribuzioni provinciali, inoltre, segnalano come l'aumento delle presenze straniere investa, in modo particolare, alcune province (cfr. par. 1.1 e 1.2).

Dai dati si evidenzia come le risposte adottate dalle scuole siano diversificate secondo la tipologia scolastica, ma, soprattutto, rispetto alla "novità" della situazione.

Il sistema della formazione primaria e gli istituti professionali sembrano attrezzati nel predisporre strutture interne di "governo del problema" (cfr. par. 2.3 presenza della commissione accoglienza) e tendono a sviluppare rapporti con l'esterno (cfr. par. 2.8 rapporti con altri enti). In particolare, il sistema di formazione primario è quello che più si avvale di collaborazioni con il terzo settore (cfr. 2.7).

Per quanto riguarda gli aspetti didattici (test accertativi e laboratori L2) le tendenze non sembrano presentare differenze sostanziali rispetto ai vari ordini scolastici.

### **Il problema delle generazioni**

Alle scuole è stato chiesto di individuare le percentuali, relative ai loro allievi stranieri, suddivise per prima, seconda generazione e arrivati in corso d'anno.

Dai dati appare evidente che le scuole primarie e gli IC (si presuppone per il settore primario) accolgono, ormai, percentuali significative di allievi di seconda generazione. Gli studenti di prima generazione sono presenti negli altri ordini di scuola in particolare nei tecnici, negli istituti professionali e nei secondari di primo grado. Infine, gli alunni arrivati in corso d'anno riguardano principalmente la secondaria di primo grado e gli istituti professionali (cfr. par. 2.2) E' interessante notare che a fronte di una diversificazione dell'utenza le risposte in ambito didattico non presentano differenze sostanziali.

Analizzando i dati, relativi all'utilizzo dei "test accertativi" (cfr. par. 2.4), si evidenzia come il loro uso sia simile per gli alunni di prima e seconda generazione, più alto (per italiano) per gli arrivati in corso d'anno.

Esiste, dunque, una **correlazione tra "test accertativi", attività (alfabetizzazione, consolidamento, ecc.) e generazione degli allievi?**

Se ipotizziamo che gli studenti di seconda generazione hanno già frequentato le scuole italiane (es. studenti di secondaria di primo e secondo grado), sviluppato la lingua (L2) e assimilato contenuti disciplinari, ci si potrebbe chiedere l'utilità di un test accertativo per quanto riguarda la competenza linguistica e/o matematica. E' possibile supporre che la distinzione tra generazioni, sia tenuta in scarsa considerazione dalle scuole che tendono ad affrontare il problema dell'alunno straniero ignorando il suo percorso scolastico precedente.

Il tema della storia dell'allievo è rintracciabile anche per quanto riguarda l'accertamento delle sue competenze in altre lingue straniere europee. Il dato basso, infatti, è legato non solo alla tipologia del segmento scolastico frequentato (nella scuola primaria solo il 21,7% dichiara di effettuare il test), ma anche da una scarsa conoscenza dei sistemi scolastici d'origine. Quest'ultimo aspetto è particolarmente significativo per alunni di prima generazione o arrivati in corso d'anno con età anagrafiche (secondaria di primo e secondo grado) che presuppongono un'esperienza scolastica svolta nei paesi di provenienza.

Il tema della generazione e della biografia dello studente si ripropone rispetto alle attività che la scuola organizza nell'ambito di L2. Anche in questo caso non vi è una connessione precisa, infatti, i valori percentuali dei percorsi d'alfabetizzazione non presentano particolari differenze

tra gli ordini scolastici. E' interessante sottolineare che le attività sui linguaggi disciplinari offrono, in ogni analisi, i valori più bassi. In particolare, i valori relativi agli arrivati in corso d'anno segnalano un'evidente difficoltà della scuola ad affrontare queste situazioni.

Pare dunque emergere una scuola che a fronte dell'ingresso dell'alunno straniero tenda a dare risposte ancora generiche e, forse, di tipo emergenziale.

Sullo sfondo, ma non meno importante, resta il problema delle famiglie.

E' possibile che molti studenti entrino in contatto con la lingua italiana, e i suoi sistemi di significato, solo all'interno dell'istituzione scolastica, ciò potrebbe in qualche modo giustificare la scarsa attenzione che la scuola sembra porre al problema generazionale sopra segnalato. E' evidente che la scuola può raggiungere le famiglie (alfabetizzazione degli adulti), molti sono gli esempi nelle scuole primarie, ma la riuscita di quest'operazione vede necessariamente la presenza degli interlocutori territoriali capaci di sviluppare politiche d'inclusione/integrazione.

Considerando che il fenomeno degli alunni stranieri è in aumento, il problema dell'accoglienza diviene sempre più una questione di organizzazione efficace ed efficiente di risorse che passa attraverso elementi di conoscenza dell'altro (es. i sistemi di formazione stranieri) e diversificazione e puntualizzazione dei percorsi (es. quali laboratori di alfabetizzazione e per chi) oltre che ad azioni di bilancio di risultato (esiti dei percorsi di alfabetizzazione, consolidamento/rinforzo, linguaggi delle discipline e successo scolastico dello studente straniero nel suo percorso formativo).

Gli incontri con le scuole del campione regionale hanno permesso di contestualizzare meglio i dati statistici ed il loro significato. Il problema della scarsa attenzione alla storia dello studente, ed in modo particolare i dati relativi alla seconda generazione sono interpretati dai docenti attraverso alcuni riferimenti alla loro esperienza quotidiana:

- la frequenza scolastica dello studente di seconda generazione spesso è attraversata da situazioni di forte mobilità sul territorio, l'allievo si sposta in diverse istituzioni scolastiche all'interno di un ciclo di studi. In alcuni casi si segnala che il percorso di studi viene interrotto per un certo periodo a seguito del ritorno (temporaneo) del ragazzo nel proprio paese d'origine
- la mobilità dello studente influisce nel passaggio da un ordine scolastico a quello successivo limitando la possibilità della scuola nel reperire informazioni utili alla conoscenza della sua esperienza scolastica precedente
- lo strumento europeo di certificazione delle competenze linguistiche non è ancora strumento comune tra le varie istituzioni scolastiche
- la lingua europea, conosciuta dall'allievo, è utilizzata, nella maggior parte dei casi, solo come supporto veicolare alla comunicazione
- vi è da parte della scuola un'attenzione particolare allo studente straniero che si traduce, anche, in una più attenta lettura delle sue competenze al fine di facilitare l'inserimento e il percorso nella comunità scolastica

Ci sembra utile accennare ad una considerazione emersa dall'analisi dei dati, in particolare quelli presentati nel par.2.2. Il diagramma offre una lettura della tipologia degli alunni stranieri nelle scuole superiori, sarebbe interessante approfondire l'indagine rispetto alla questione dell'orientamento per gli studenti di seconda generazione. Dai dati proposti, gli studenti sembrano orientati a frequentare, prevalentemente, scuole di tipo tecnico/professionale. Sarebbe utile indagare se esiste una correlazione tra la scelta dell'istituto superiore, la formazione ricevuta nel sistema primario e le aspettative personali dei ragazzi (comprese le condizioni economico/sociali) circa il loro futuro nel Paese.

### **3. I materiali presentati dalle scuole**

#### **3.1 Premessa**

Dalla lettura dei documenti europei (cfr. allegato 1) è evidente che il nostro Paese, meno di altri, presenta strumenti organizzativi poco articolati sul tema dell'integrazione degli alunni stranieri.

Il tentativo, posto in essere da parte dell'Amministrazione Scolastica piemontese e della Regione Piemonte, di avviare una riflessione sui documenti presentati dalle scuole può essere inteso come un tentativo di osservazione della realtà esistente.

### 3.2 I documenti

Alle scuole è stata data la facoltà di allegare alla scheda, per la richiesta del finanziamento, materiali (protocolli) in uso o riflessioni su come organizzare i percorsi d'integrazione per gli alunni stranieri.

Quanto segue è desunto dalla lettura dei materiali presentati dalle scuole. Si precisa che sono stati presi in considerazione solo documenti relativi alle procedure messe in atto o auspicate per la gestione dei percorsi d'integrazione, sono state tralasciate le varie progettazioni di tipo interculturale che si rivolgono alla totalità dell'utenza, ormai patrimonio qualitativo delle scuole.

Hanno allegato documentazioni alla scheda per la richiesta del finanziamento 154 scuole, pari al 30,1% dei richiedenti

La tabella che segue illustra la distribuzione per ordine scolastico e provincia:

Province	DD	IC	SMS	Sup	Totale prov.
AL	4	7	1	3	15
AT	4	2	2	0	8
BI	1	2	0	1	4
CN	10	13	2	3	28
NO	5	4	2	2	13
TO prov.	12	10	3	2	27
TO città	20	4	15	8	47
VB	1	2	1	1	5
VC	0	6	0	1	7
Tot per ordine	57	50	26	21	
Totale complessivo					154

I materiali presentati sono tra loro eterogenei, infatti, in molti casi piuttosto che di "protocolli" si tratta di elenchi di "buone intenzioni" non completamente a regime nelle realtà scolastiche del territorio in oggetto. Inoltre, la diversa collocazione territoriale delle scuole, le diverse sensibilità delle istituzioni locali, i diversi pesi percentuali rispetto alle tipologie di provenienza degli alunni, (prima e seconda generazione, arrivi in corso d'anno) influenzano le dichiarazioni delle singole istituzioni scolastiche.

Al fine di cercare di portare ad unicità i contributi, si è tentato di individuare, all'interno dei materiali, alcuni indicatori utili a tracciare un profilo regionale della situazione.

### 3.3 La novità

La frequenza degli alunni stranieri è un fatto diffuso, ma l'espandersi del fenomeno comincia ad interessare scuole che fino ad ieri presentavano percentuali minime. Dalla lettura dei documenti è evidente che, per molte istituzioni il fenomeno della "significativa" presenza degli alunni stranieri apre oggi a nuove necessità di organizzare percorsi d'accoglienza e integrazione sempre più precisi, riguardanti un numero di soggetti sempre più ampio. Non è casuale che questa dimensione si colga, soprattutto, tra le scuole, che hanno proposto documenti, illustranti le riflessioni del Collegio dei Docenti. Protocolli d'azione, invece, si ritrovano nella documentazione di quelle scuole, che, per prime, ed in anni non recenti, hanno affrontato il tema dell'accoglienza sviluppando procedure di tipo didattico ed organizzativo.

### 3.4 Un protocollo semplice

Considerando il protocollo come una serie d'istruzioni è evidente che alcuni aspetti di "governo" del fenomeno dell'integrazione si prestano, più facilmente di altri, ad essere tradotti in procedure efficienti ed efficaci. A questo proposito, tutti i documenti pongono attenzione al primo momento dell'accoglienza dell'alunno e della famiglia, presidiando il momento dell'iscrizione.

Sia i documenti delle scuole con forte presenza di bambini stranieri, sia quelli delle scuole che affrontano oggi il tema, segnalano i passi e le procedure che regolano il **momento dell'iscrizione** attraverso l'elenco delle prassi. Il livello di dettaglio varia, si va da un'indicazione minima "*raccogliere e fornire ai genitori degli alunni, tutte le informazioni necessarie*" ad un'individuazione dettagliata delle procedure "*compiti della segreteria*" che comprendono:

- iscrivere l'alunno utilizzando possibilmente la modulistica bilingue
- raccogliere documenti e/o autocertificazioni relative alla precedente scolarità
- fornire ai genitori stranieri materiale in più lingue per una prima essenziale informazione sul sistema scolastico italiano
- fornire ai genitori modulistica bilingue per facilitare la comunicazione con gli insegnanti (regolamenti d'istituto, acquisto testi scolastici, prestito d'uso, ecc)

Alcuni protocolli individuano anche la risorsa interna al servizio, generalmente definita come "*incaricato delle iscrizioni*" o "*ufficio alunni*", in alcuni casi alle voci precedenti si aggiungono:

- *l'incaricato/l'ufficio* si impegna a migliorare progressivamente le proprie competenze comunicativo-relazionali con queste particolari utenze anche attraverso specifici interventi di formazione in servizio

Una prima riflessione su questi punti è data dall'utilizzo della documentazione bilingue, domande d'iscrizione, modulistica annuale, estratto del piano dell'offerta formativa, ecc. Per alcune scuole questo è un problema non completamente risolto. Sono soprattutto le scuole di Torino città e provincia che sembrano far ricorso a documenti editi da Enti (Regione, Comune, Associazionismo) per supportare il lavoro delle segreterie. Nelle altre province, e soprattutto nelle scuole lontane dai capoluoghi, gli strumenti utili in questa prima fase dell'accoglienza, spesso, non sono presenti o sono costruiti in modo artigianale.

Non solo la localizzazione della scuola, ma anche il grado dell'istituzione influenza alcuni aspetti dell'accoglienza formale dell'alunno straniero. La traduzione della modulistica, infatti, pare essere un problema segnalato o risolto, soprattutto per il sistema primario della formazione. Per la scuola superiore se può essere, forse più semplice, individuare l'interfaccia tra il personale dell'ufficio di segreteria, il problema della traduzione della documentazione sembra non essere prioritario. C'è sicuramente un nesso con l'età degli allievi (che frequentano la scuola superiore), il ruolo "secondario" della famiglia, ma ciò non è sempre coerente con la tipologia degli studenti stranieri spesso di prima generazione o "arrivati in corso d'anno" dove la conoscenza della lingua italiana è scarsa se non del tutto assente.

Infine, il problema della formazione del personale di segreteria, accennato in pochissimi documenti, non sembra essere preso in considerazione in termini di miglioramento in efficacia ed efficienza dell'organizzazione sul tema dell'accoglienza dell'alunno straniero.

Altro aspetto, presente nella gran parte dei documenti è la presenza di un gruppo di lavoro che gestisce l'ingresso e l'affidamento alla classe di frequenza dell'alunno straniero. **La commissione accoglienza (o commissione interculturale)** è intesa come articolazione del Collegio con competenze di carattere consultivo, progettuale e deliberativo per quanto riguarda l'inserimento dell'alunno. Anche in questo caso vi sono differenze legate all'esperienza maturata e alle tipologie scolastiche. Gli Istituti Comprensivi hanno, generalmente, commissioni molto ampie a rappresentanza dei diversi plessi e ordini scolastici, più ristrette in quelle realtà omogenee e meno distribuite sui territori. I compiti e le funzioni sono, generalmente, comprese nell'elenco che segue:

- esaminare la prima documentazione raccolta in segreteria all'atto dell'iscrizione
- effettuare il **primo colloquio con l'alunno e la famiglia** per raccogliere informazioni sulla situazione familiare e sulla storia personale e scolastica dell'alunno
- fornire informazioni sul funzionamento della scuola

- stabilire, sulla scorta degli elementi raccolti durante il colloquio la classe d'inserimento<sup>10</sup> tenendo conto dell'età anagrafica, di un primo **accertamento di competenze ed abilità**, delle aspettative familiari emerse dal colloquio
- informare la famiglia del tempo che intercorrerà tra l'iscrizione e l'effettivo inserimento nella classe
- fornire tutti i dati raccolti ai docenti di classe che accoglieranno il nuovo iscritto
- coordinare i rapporti con il territorio (EE.LL, associazioni, ecc)
- curare la documentazione a supporto della didattica d'aula e delle azioni legate ai percorsi sulle tematiche interculturali (biblioteca multietnica, materiale operativo per i docenti, ecc.)

Il grado d'operatività e l'estensione dei compiti della commissione variano nelle diverse realtà scolastiche. E', innanzi tutto, la scuola primaria, che utilizza, interamente, il "check-list" sopra presentato. Nella scuola secondaria di primo grado la funzione della commissione è rappresentata prioritariamente dalla raccolta della documentazione e dal passaggio delle informazioni al consiglio di classe, compresa la trasmissione dei risultati delle prove d'accertamento delle competenze dello studente. Nella scuola superiore sembra che non vi sia un gruppo di lavoro specifico, ma l'azione di un singolo docente responsabile del processo.

La descrizione del **primo colloquio con l'alunno e la famiglia**, in alcuni casi, è accompagnata dai materiali utilizzati dalle scuole, anche in questo caso, ci troviamo spesso alla presenza di documenti di tipo artigianale o che fanno riferimento a proposte d'altra provenienza.

**L'accertamento dei livelli di competenza** ed abilità è snodo strategico al quale le scuole rispondono con attenzioni diverse. La somministrazione dei test, nella maggior parte dei casi attribuita alla commissione accoglienza, ripropone quanto già visto precedentemente. Molte scuole dichiarano genericamente di somministrare dei test, altre fanno riferimento a strumenti pubblici<sup>11</sup>. La funzione dei test accertativi sembra utile a fornire informazioni ai docenti di classe o del consiglio di classe, non sempre è evidente il nesso tra riuscita del test e la frequenza a laboratori di apprendimento della lingua italiana o consolidamento della stessa.

**L'inserimento in classe dell'alunno straniero**, costituisce, nella maggior parte dei casi, il secondo "step" attorno al quale si articolano i documenti. Il livello di dettaglio, per l'assegnazione dell'alunno ad una classe di frequenza è maggiore nella scuola primaria:

- il numero degli alunni nelle varie classi
- presenza di alunni svantaggiati
- presenza di altri alunni stranieri
- presenza di alunni parlanti la medesima lingua del nuovo arrivato che possano favorire l'iniziale comunicazione con docenti e compagni
- recenti inserimenti nella classe di altri alunni
- le risorse d'insegnamento presenti nella classe
- la presenza di insegnanti con competenze specifiche
- il clima relazionale della classe

---

<sup>10</sup> Generalmente si fa riferimento al DPR 394/99 art. 45

<sup>11</sup> competenze QCERL livelli A1 A2 lingua di contatto e comunicazione B1 soglia di qualità; PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) è nato allo scopo di offrire assistenza scientifica e didattica ai Comitati della Società Dante Alighieri che operano in Italia e all'estero, e in risposta alla richiesta crescente di apprendimento dell'italiano da parte di stranieri; certificazione CELI Università per stranieri Perugia

Negli altri ordini i criteri per l'inserimento non sono esplicitati, se non attraverso il riferimento al DPR 394/99 art. 45.

**I compiti del team docente(e/o Consiglio di Classe) e/o del docente di classe**, sono elencati nella scuola primaria:

- prendono conoscenza dei dati raccolti
- stabiliscono un percorso d'accoglienza, ponendo particolare attenzione alla socializzazione dell'alunno
- prevedono la possibilità di uscita degli alunni stranieri dal gruppo classe per interventi individualizzati di supporto e/o in piccolo gruppo, anche insieme ad alunni di altre classi, in orario curricolare
- rilevano i bisogni specifici d'apprendimento degli alunni stranieri elaborando un piano di studi personalizzato
- individuano ed applicano modalità di semplificazione dei contenuti e di facilitazione linguistica per ogni disciplina, stabilendo i contenuti essenziali e adattando ad essi le metodologie didattiche, la verifica e la valutazione delle competenze acquisite
- stabiliscono criteri, modalità e strumenti di valutazione coerenti con il piano di studi personalizzato e un eventuale esame finale
- valorizzano la cultura d'origine degli alunni stranieri

Gli altri ordini, scuola secondaria di primo e secondo grado, sembrano "bypassare" gli aspetti legati all'accoglienza per concentrare l'attenzione sulle attività **d'insegnamento dell'italiano come L2**.

Pochi (13% circa) sono i documenti che dettagliano le modalità operative ed organizzative delle proposte formative legate ai percorsi d'alfabetizzazione, di consolidamento e di lingua dello studio.

Nella maggior parte dei documenti le scuole dichiarano di ricorrere **ai mediatori culturali**, solo le scuole che da più tempo hanno introdotto questa figura professionale specificano il dettaglio della funzione:

- traduzione
- facilitazione della relazione, a partire da quelle finalizzate alla conoscenza reciproca
- mediazione dei conflitti di primo tipo (divergenza di opinioni e/o valori)
- conoscenza del sistema scuola, delle regole, pratiche, fini, programmi e performance richieste
- conoscenza "*non cartacea*" della famiglia: componenti, condizioni, competenze linguistiche, aspirazioni, elementi di vita familiare, relazioni

Il tema della **relazione scuola famiglia** è presente in tutti i documenti, ed è trasversale rispetto a: iscrizione, funzioni della commissione accoglienza, inserimento nella classe, funzioni del team o docente di classe. Alcuni documenti (6,5% circa) inseriscono anche le proposte di alfabetizzazione degli adulti (scuola delle mamme) come ulteriore offerta ai fini di migliorare l'integrazione e il successo scolastico degli studenti.

La voce **valutazione** presente nei documenti si riferisce, spesso in modo generico, ai risultati delle performance degli allievi. Per quanto riguarda una valutazione di processo si trovano, per lo più, riferimenti a generiche azioni di monitoraggio.

Nonostante i dati segnalino che il fenomeno degli **inserimenti in corso d'anno**, non sia un fenomeno isolato o marginale, sono rari i documenti che definiscono le procedure d'azione. Nel caso esse siano presenti sono così elencate:

- conoscenza aggiornata della composizione delle classi (eventuale presenza di altri inserimenti in corso d'anno, sopraggiungere di situazioni complesse, temporanea assenza di insegnanti con esperienza, attività in corso)
- la disponibilità di risorse formali e/o informali la cui attivazione è possibile in tempi brevi (elenco di Servizi, Associazioni, progetti inter-istituzionali in atto che possono temporaneamente essere impegnati allo scopo)
- individuazione di figure di riferimento facilmente accessibili (insegnanti in orario aggiuntivo per affiancamento alla classe), sia all'interno della scuola che nei servizi del territorio

I documenti presentati, nella maggior parte dei casi, sono prodotti delle singole scuole, in altri sono il risultato di **reti tra scuole o collaborazioni stabilite con EE.LL** (14,2% circa) Si tratta essenzialmente di documenti che condividono procedure e sfondi culturali comuni, ma dai quali non è possibile scorgere linee progettuali di rete, intesa come unico soggetto.

"Un protocollo semplice", è titolo volutamente provocatorio, per focalizzare l'attenzione sul fatto che il problema dell'integrazione degli alunni stranieri, trova spazi di formalizzazione per quegli aspetti più "semplici", appunto, perché regolati da normative e procedure che sistemano comportamenti principalmente di tipo organizzativo (compiti della segreteria, commissione accoglienza, ad esempio).

### 3. 5 Un protocollo complicato

Gli aspetti legati alla relazione docente-allievo straniero, scuola ed extra-scuola, possono essere intesi come elementi, che se articolati all'interno di un protocollo, costituiscono fonte di complessità.

Il protocollo potrebbe essere visto come documento operativo che definisce procedure e percorsi utili al lavoro dei singoli in una dimensione olistica.

L'attivazione di percorsi d'**alfabetizzazione e/o consolidamento dell'italiano come L2** diventa, allora, non l'azione di un "singolo" quanto la messa in pratica di scelte collettive. E' "complicato", dunque, un protocollo che entri nel merito dell'organizzazione e gestione di questi percorsi poiché, se l'**accertamento di competenze ed abilità**, offre i dati iniziali per mappare la situazione d'ingresso, a questo dovrebbe seguire la condivisione di criteri che regolano:

- a chi rivolgere i percorsi
- di che tipo
- in che tempi e per quanto
- con quali strumenti
- con quali risorse

E' operazione "complicata", per una scuola, pianificare le risorse, soprattutto a fronte di un'assenza delle normative (cfr. allegato 1 situazione europea) che prevedano mezzi e risorse specifiche, ma è altrettanto vero che vi sia una difficoltà da parte dell'istituzione di dotarsi di strumenti operativi condivisi. Quanto detto in precedenza (cfr. par. 2.5 e 3.3) sottolinea come le scuole non siano sempre in grado di diversificare procedure ed interventi secondo la storia dell'allievo. Nei protocolli dunque, sembra mancare, per ora, la precisazione di quei criteri regolativi qui sopra menzionati.

Un aspetto importante riguarda le **procedure valutative** criterio operativo anch'esso, ma che merita uno spazio privilegiato. La maggioranza degli studenti stranieri, compresi quelli di seconda generazione, sono sottoposti a prove per l'accertamento della competenza linguistica. Vi è dunque da chiedersi se questo sia solo il risultato di un atteggiamento "preconcetto" rispetto all'allievo d'altra nazionalità oppure, se esiste una reale necessità di "testare" le varie competenze, accumulate nel passaggio da un ordine scolastico all'altro, a fronte di una preparazione (per gli stranieri) percepita come poco curata o non adeguata agli "standard" richiesti dall'ordine di scuola successivo. Un ragionamento diffuso e condiviso, su come

valutare le abilità acquisite dallo studente straniero, e prima ancora quali obiettivi o traguardi sono da considerarsi indispensabili per la costruzione del suo bagaglio di competenze, potrebbe essere oggetto del protocollo per l'integrazione degli alunni.

Altro aspetto, concernente la valutazione, è quanto la scuola indica come azioni di monitoraggio, di solito a cura della commissione accoglienza. E' evidente come ancora non sia diffusa una cultura d'analisi dei dati quantitativi (ad esempio serie storiche rispetto agli allievi stranieri per tipologia, risultati dei percorsi scolastici, ecc) e qualitativi (bisogni degli allievi, percezione dell'offerta erogata, ecc).

Il problema della valutazione in tutti i suoi aspetti, è "complicato" ed investe tutti gli ordini di scuola ed in modo particolare, se non presidiato adeguatamente, rischia di innescare fenomeni negativi negli allievi delle classi della secondaria di primo e secondo grado (demotivazione, atteggiamenti conflittuali, abbandono scolastico).

Un'altra dimensione che rende "complicata" la stesura di un protocollo riguarda il rapporto con l'esterno.

L'integrazione degli studenti stranieri passa necessariamente, anche, attraverso il supporto fornito dall'extra scuola. Ci riferiamo, nello specifico a due tipi d'interlocutori: **il mondo del terzo settore e l'EE.LL.**

Il terzo settore interfaccia, per lo più, con la realtà scolastica attraverso la figura dei mediatori e facilitatori linguistici. Nei diversi documenti analizzati è evidente la presenza di queste figure, il cui ruolo sembra concentrarsi prevalentemente nella fase iniziale (primo colloquio).

E' interessante notare che, nella maggior parte dei documenti, le scuole utilizzano la locuzione "*ed eventualmente ricorso al mediatore*" La formula, piuttosto vaga (la check list di pag. 21 è stata presentata da un numero esiguo di scuole) sottolinea alcuni problemi nell'uso di queste figure.

E' possibile supporre che le scuole si rivolgano al mediatore soprattutto, ed in primo luogo, come ad un possibile interprete/traduttore nella comunicazione scuola famiglia, ma il termine "*eventuale*" sottolinea la "casualità" del suo utilizzo e forse una "non continuità" nelle relazioni organizzative tra istituzione scolastica e agenzia del terzo settore.

Vogliamo evidenziare che le scuole non sembrano sviluppare, e/o consolidare, rapporti organizzativi precisi con le agenzie non si configurano, dunque, come committenza precisa e specifica. Tale "superficialità" si ripresenta anche nel citare l'utilizzo di queste figure per l'accompagnamento/supporto dell'allievo in classe.

In alcuni documenti presentati (nello specifico quello che le scuole hanno definito "riflessioni sul tema dell'integrazione"), vi è un giudizio severo su queste figure e sulla loro reale utilità nei processi d'integrazione scolastica.

Si tratta dunque di esplicitare meglio la funzione e il ruolo di questi soggetti, riflessione utile che potrebbe essere "girata", non solo alle agenzie, ma anche agli enti locali, cui le agenzie sono collegate, per individuare "skill professionali" adeguati ai compiti richiesti alla figura del mediatore.

Negli incontri con le scuole del campione regionale, oltre a quanto citato, si fa presente che, anche per gli studenti stranieri si apre il problema dell'accertamento diagnostico dei disturbi legati all'apprendimento (DAS/ Learning Disabilities) che spesso non trovano spazio e riconoscimento a fronte di un'assenza di competenze professionali diffuse sul tema.

Il peso dell'extra-scuola è condizionato dalle realtà locali in cui la scuola è inserita. Non solo i rapporti con il terzo settore, ma anche quelli con l'EE.LL sembrano maggiormente consolidati nelle grandi realtà urbane (ed in particolare nella città di Torino). Le scuole del capoluogo piemontese, più delle altre includono nelle loro documentazioni la partecipazioni a reti e/o progetti del Comune o della Regione<sup>12</sup>

Contemporaneamente, le scuole (nella scheda iniziale per la richiesta del finanziamento, cfr. par. 2.8) dichiarano di sviluppare rapporti con gli EE.LL sul tema dell'integrazione. Questa

---

<sup>12</sup> "Differenze Culturali e comune umanità" comune di Torino

"Se non ora quando" comune di Torino, Ministero Solidarietà Sociale

"Italiano Parliamone" Regione Piemonte; "In breve s'impara" Ufficio Minori stranieri Comune di Torino

ricchezza di relazioni istituzionali non compare nei documenti analizzati, ciò può dipendere da molti fattori legati ai soggetti in gioco (scuola ed extra-scuola). Possiamo ipotizzare che l'EE.LL, soprattutto in territori di piccole e medie dimensioni non offra progetti, ma, prevalentemente, risorse economiche o servizi (esempio uso di locali, trasporti, intese con agenzie del terzo settore, ecc) che permettono certo alla scuola di gestire i processi utili all'integrazione degli allievi stranieri, ma contemporaneamente la lasciano sola con le difficoltà che questo processo incontra. Sarebbe, forse utile ipotizzare tavoli di lavoro comuni alla stesura di regole organizzative nelle quali si definiscano meglio ruoli e compiti. Si tratta, in altre parole, di spostare l'ottica e mettere al centro il concetto di cittadinanza che veda l'alunno straniero non solo nella sua dimensione scolastica, ma anche in quella di cittadino e futuro adulto produttore di risorse.

E' dunque possibile che, in questa prospettiva, alcuni passi dei processi integrativi possano essere distribuiti tra i vari soggetti, un esempio per tutti può essere il problema della famiglia degli alunni stranieri.

E' noto come la riuscita scolastica del bambino straniero sia collegata in modo diretto al ruolo giocato dalla famiglia, la sua posizione economica, l'investimento valoriale nel percorso scolastico dei figli, la familiarità con la lingua italiana e i suoi significati. La scuola, principalmente le istituzioni del settore primario della formazione, rispondono organizzando percorsi di alfabetizzazione degli adulti (la scuola delle mamme, le azioni dei CTP). La diffusione di queste azioni privilegia, spesso, territori urbani di grandi dimensioni.

Il problema dell'integrazione, come abbiamo visto, non può essere affrontato con una regia estemporanea e/o sull'onda dell'emergenza. Un'alleanza tra i vari attori, che passi anche attraverso il passaggio di dati e osservazioni sui flussi migratori permetterebbe una maggiore pianificazione delle risorse.

E' "complicato" costruire un protocollo che organizzi i rapporti tra enti (che per loro natura hanno profili e missioni diverse), ma ciò, anche a fronte dei dati (cfr. par.1 e 1.2), appare un necessario e "complesso" ambito da esplorare. A questo va aggiunto quanto segnalato dai partecipanti agli incontri provinciali circa una mancata pianificazione delle istituzioni delle varie proposte (anche di formazione per il personale) che giungono alle scuole. I tempi diversi, le richieste spesso simili ma di diversa provenienza istituzionale, costringono le scuole a costruire proposte progettuali multiple, ma non coordinate con un evidente rischio circa l'efficacia degli interventi.

### 3.5 Un protocollo per la scuola piemontese

Le diverse biografie degli istituti scolastici, dei territori in cui sono inserite e delle utenze cui fanno riferimento non possono risolversi nella formalizzazione di un "format" unico, piuttosto nell'individuazione di uno strumento flessibile nel rappresentare le diversità e rigido per quanto concerne alcuni aspetti comuni agli obiettivi d'integrazione degli alunni stranieri.

Potremmo ipotizzare un documento a due dimensioni legate gerarchicamente tra loro: una esterna ed una interna.

La prima, **la dimensione esterna**, dovrebbe costituire la cornice che definisce i soggetti e le loro relazioni e responsabilità organizzative:

- i soggetti firmatari del documento (quali)
- ruoli e compiti dei soggetti firmatari, azioni (quali) risorse (per cosa<sup>13</sup>) controllo (rendicontazione sociale<sup>14</sup>)

---

<sup>13</sup>Potremmo interrogarci sul fatto se sia sempre prioritaria la necessità di un contributo economico, oppure se alcune domande potrebbero trovare risposte nella fornitura di servizi integrati, ad esempio l'alfabetizzazione degli adulti, il supporto alla formazione professionale dei mediatori, traduzione di documenti che presentino le risorse del territorio, scuola compresa, ecc.

<sup>14</sup> Il termine rendicontazione sociale o accountability può essere riassunto nei seguenti punti: dar conto alla collettività del corretto utilizzo delle risorse, della produzione di risultati e della coerenza degli stessi con la missione istituzionale;

Non è un'operazione facile che la scuola può mettere in campo da sola, ma deve passare da "un tavolo di concertazione" tra tutti gli attori interessati ad intervenire e sostenere (anche con interventi economici significativi e mirati) il divenire dello studente straniero come futuro cittadino adulto della comunità locale e nazionale.

La seconda, **la dimensione interna**, organizza gli aspetti peculiari dell'integrazione scolastica:

- i soggetti coinvolti nella prima fase di accoglienza (quali e come)
- i soggetti coinvolti durante la frequenza dell'alunno (quali)
- l'offerta formativa proposta a supporto (quale, come, ecc)
- i meccanismi di valutazione dei risultati degli allievi
- la comunicazione dei risultati nel passaggio ad altra scuola
- la rendicontazione sociale dei processi attuati

Non si tratta di scrivere un documento "pesante", quanto di formalizzare i risultati di un processo di negoziazione interno alla scuola (docenti e gli altri componenti dell'organizzazione – ATA) e con l'esterno (il territorio nelle sue forme istituzionali e non) che porti con sé riferimenti, per un verso, alle scelte istituzionali e politiche (a carico degli EE.LL, ma più in generale dell'Amministrazione scolastica centrale) e per l'altro alle scelte didattiche dei professionisti dell'educazione (metodologie, tassonomie d'obiettivi, ecc.)

### **3.6 "Lontano dal centro, lontano dal cuore"**

Dalla lettura dei documenti, non emergono peculiarità particolari legate ai singoli territori provinciali. Si registra una disparità soprattutto tra le offerte del territorio del capoluogo regionale rispetto alle altre realtà. Ciò è spiegabile sia rispetto alle dimensioni urbane, alla numerosità degli studenti stranieri, sia alle risorse a disposizione dell'ente locale. Quello che qui ci preme rilevare è una maggiore "vivacità" delle scuole del capoluogo nel cercare risorse, alleanze, con il territorio locale (provincia, comune, circoscrizioni, associazioni) e regionale (abbiamo già detto della partecipazione alle iniziative regionali). Questo dinamismo sembra affievolirsi a mano a mano che ci si allontana dalla dimensione "torino-centrica".

Benché alcune offerte siano su scala regionale, fuori dal capoluogo sembrano prevalere dimensioni "più isolate" che si misurano con il problema dell'integrazione attraverso percorsi spesso poco supportati non solo dagli enti del territorio, fa eccezione la provincia di Asti nella quale l'USP<sup>15</sup> ha una presenza significativa nei documenti analizzati. Si nota, infatti, una certa difficoltà nel reperire informazioni, sussidi operativi (ad esempio, nei documenti letti i riferimenti alla letteratura di prove per l'accertamento delle competenze, riguarda principalmente scuole dei grandi centri urbani).

Il problema non è marginale, poiché investe molte scuole della Regione, che costituiscono un presidio culturale anche in territori "ridotti", ma oggi, come gli altri, percorsi dal fenomeno immigratorio.

### **3.8 Notazioni a margine**

In alcuni documenti, sono emersi temi particolari legati a specifici contesti scolastici che non possono essere considerati delle tendenze, ma tuttavia è bene segnalarli come possibili spie di futuri sviluppi sul tema.

### **Lo sportello**

Alcune scuole segnalano l'apertura o l'intenzione di attivare uno sportello di ascolto per gli alunni stranieri. I documenti non specificano le caratteristiche di questa proposta o il tipo di

---

dar conto ai vertici dei risultati raggiunti; dar conto agli altri attori del sistema pubblico del contributo offerto alla produzione dei risultati complessivi (Luciano Hinna)

<sup>15</sup> Ufficio Scolastico Provinciale

figura professionale cui fare riferimento. E' certamente una scelta operativa che va incontro ai bisogni degli alunni, non solo sul piano degli apprendimenti, ma che va forse esplorata con attenzione. L'allievo che allo sportello si rivolge, è portatore di mondi, culture e rappresentazioni di significato legittimamente diverse e, forse, non solo di una difficoltà legata alla sua presenza in un paese straniero (le biografie legate ai ricongiungimenti familiari sono, o spesso, significative della "fatica psicologica" di questi studenti). Questo contesto pone al professionista coinvolto (psicologo/counselor) domande precise.

### **Gli studenti e gli insegnanti italiani**

L'integrazione degli alunni stranieri passa necessariamente, non solo dalle strategie didattiche rivolte allo studente, ma anche dall'accoglienza e integrazione con i coetanei. E' evidente che i percorsi interculturali sono indispensabili al fine di favorire comportamenti d'accettazione, ma è altrettanto vero che nella pratica, spesso a fronte di una dichiarata accoglienza, non sempre seguono comportamenti coerenti. Ciò presenta accenti diversi secondo dell'età degli studenti e del tipo di scuola cui si fa riferimento. Non è un caso che certe situazioni, segnalate nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, sottolineano la creazione di "gruppi etnici" interni alla scuola.

Un'esperienza segnalata è la figura dello studente tutor. Questa è meglio evidenziata nella secondaria di secondo grado, negli altri ordini si fa riferimento ad un generico compagno di classe a supporto dell'alunno straniero. Potrebbe essere interessante sviluppare e specificare meglio il ruolo del tutor (in particolare nella secondaria di secondo grado) per meglio esplicitarne la funzione di supporto, forse anche attraverso meccanismi di riconoscimento e responsabilità, al fine di evitare che l'essere tutor sia percepito attraverso i luoghi comuni dell'aiuto alla diversità.

Il problema di una reale integrazione passa anche attraverso il problema dei docenti che spesso affrontano l'inserimento dell'alunno straniero, come carico aggiuntivo alle situazioni problematiche già presenti nel gruppo classe. In molti documenti, per quanto riguarda l'organizzazione dei percorsi di alfabetizzazione e consolidamento della lingua, è evidente che l'attivazione delle proposte (e la loro qualità) è legata alla disponibilità personale dei docenti. E' forse luogo comune ricordare che la riuscita degli interventi, in termini d'efficacia ed efficienza, dovrebbe essere supportata da precise e tangibili strutture organizzative.

Altro aspetto che emerge dalla lettura dei documenti, nello specifico quelli prodotti dalle scuole primarie, è una presenza ridotta d'azioni di supporto alla comprensione linguistica nelle scuole dell'infanzia. I dati presentati (cfr. par. 1.3) indicano come la presenza di alunni stranieri interessi anche l'età compresa tra i tre e i cinque anni, ma è "curioso" che rare (meno di dieci) siano le proposte sviluppate in questo segmento scolastico. Il tema della precocità dell'insegnamento della lingua, del paese ospitante, sembra trovare spazio in quelle nazioni che da più tempo hanno affrontato il tema dell'immigrazione (cfr. allegato 1).

### **Esperienze d'insegnamento in lingua madre**

Due scuole su 154 hanno dichiarato di avviare percorsi con docenti di lingua madre.<sup>16</sup>

Si tratta di prime esperienze sulle quali sarebbe interessante riflettere sia per ragionare sul valore dell'esperienza, sia sulla loro organizzazione all'interno del curriculum scolastico, anche a fronte delle esperienze di altri paesi europei (cfr. allegato 1).

---

<sup>16</sup> "Multilinguismo a scuola" accordo di rete per l'utilizzo d'insegnanti di lingua madre (arabo e rumeno) a seguito degli accordi bilaterali con Marocco e Romania; il progetto coinvolgeUSR del Piemonte, Facoltà di Lingue e Letteratura straniera Università di Torino

Dalla lettura dei documenti, dall'analisi statistica dei dati non è possibile individuare tracce significative rispetto all'utilizzo delle risorse finanziarie erogate per l'integrazione degli alunni stranieri.

Certamente le scuole, in situazione economiche difficili trovano, nelle occasioni offerte dalle Amministrazioni, spazi, quasi indispensabili, per garantire azioni e percorsi. Vi è da chiedersi se non occorra fare un passo avanti per meglio presidiare gli effetti del sostegno (economico in prima battuta) non solo in termini di rendicontazione finanziaria, già prevista, quanto in elementi di rendicontazione sociale cui tutti gli attori in gioco sono chiamati.

Il problema è complesso su molti piani.

Vi è un piano tecnico, che si traduce nella produzione continua della scuola di dati sui vari oggetti cui è chiamata a dare conto (numeri rispetto alle loro strutture – umane e materiali- richiesti da più enti con motivazioni diverse), con il rischio che ciò generi "un'inflazione" nelle risposte.

Vi è un piano di responsabilità delle scuole e dei soggetti erogatori di finanziamento che afferisce alla sfera della condivisione, chiarezza, operatività istituzionale (non solo scolastica), rendicontazione (finanziaria, ma anche intesa come bilancio delle scelte da parte degli enti coinvolti) e della "misura" degli obiettivi da perseguire e da raggiungere.

Le analisi statistiche, le letture dei documenti, individuano, forse, alcuni nodi di questa complessità.

## **Allegato 1**

### **2. Cenni alla situazione europea e nazionale**

Si ritiene utile proporre una breve rassegna delle misure per l'integrazione dei bambini immigrati a scuola sia per quanto riguarda la situazione degli altri paesi europei, sia per quanto riguarda la legislazione italiana vigente.

#### **2.2 La situazione europea**

Nelle tabelle che seguono sono presi in considerazione solo alcuni paesi europei, per un'informazione completa si rimanda alla pubblicazione "L'integrazione scolastica degli immigrati in Europa" a cura di Eurydice (2004)<sup>17</sup>

- **Misure di orientamento**

Le scuole europee adottano varie misure per assistere gli alunni immigrati e le loro famiglie nelle procedure di accesso al sistema d'istruzione, queste possono essere così riassunte:

---

<sup>17</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/045IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045IT.pdf)

- informazioni scritte sul sistema scolastico a cura del Ministero dell'educazione
- disponibilità d'interpreti (molti paesi dichiarano di far riferimento a queste figure, ma solo in Finlandia e Svezia questo diritto, per le famiglie straniere, è legalmente riconosciuto)
- personale dedicato, la loro presenza ed organizzazione è ampiamente condizionata dalle diverse autonomie scolastiche dei vari paesi
- incontri aggiuntivi per le famiglie immigrate anche in questo caso le situazioni sono diverse secondo le condizioni del paese
- informazioni sull'educazione prescolare, particolarmente curate in Finlandia, Svezia, Spagna e Paesi Bassi.

- **Determinare il livello appropriato di istruzione**

Il problema è affrontato attraverso due approcci.

Nel primo caso la valutazione avviene caso per caso ed è svolta da personale della scuola. Le scuole sono libere di determinare i livelli dell'alunno utilizzando criteri propri (tra gli altri: Francia, Spagna, ecc.)

Il secondo caso utilizza criteri che sono uniformemente applicati al sistema scolastico per determinare il livello nel quale inserire i bambini immigrati. Sono criteri di natura formale, incluso che le equivalenze vanno stabilite sui certificati delle scuole frequentate in precedenza (Belgio, Gran Bretagna, Portogallo)

- **Modelli d'integrazione**

Nei casi in cui siano introdotte misure di supporto per i bambini immigrati, queste corrispondono a due modelli principali:

- **(A) modello integrato** nel quale i bambini immigrati sono inseriti in classi, composte d'alunni della loro età, nelle quali seguono metodi e contenuti curricolari previsti per gli allievi originari del luogo. Le misure di supporto, essenzialmente di tipo linguistico sono applicate su base individuale all'interno del normale orario scolastico, in alcuni casi è previsto un insegnamento in orario extracurricolare
- **(B) modello separato** che può assumere due forme:  
**(B1) accordi transitori** i bambini stranieri sono separati dagli altri bambini (nella loro scuola) per un periodo di tempo limitato in modo che possano ricevere un'attenzione particolare, adattata ai loro bisogni, possono però assistere ad alcune lezioni nelle classi ordinarie insieme agli altri alunni  
**(B2) misure a lungo termine** sono costruite classi speciali all'interno della scuola per uno o più anni scolastici, i bambini sono raggruppati insieme rispetto alle loro competenze nella lingua del paese ospitante.

		DE	ES	FR	IT	NL	UK
A	A1		•	•	•	•	•
	A2						•
B	B1	•	•	•		•	
	B2	•					
C			•				•

A1 integrazione diretta con il sostegno fornito delle classi ordinarie

A2 integrazione diretta con il sostegno specifico al di fuori delle classi ordinarie

C sostegno extracurricolare fornito fuori dall'orario scolastico ufficiale

L'organizzazione di **gruppi o classi separate per una durata superiore ad un anno** è poco diffusa, ad esempio se in Germania la percentuale degli alunni stranieri, in una classe, supera il 20% possono essere organizzate classi speciali per i bambini stranieri. In Grecia i gruppi speciali possono essere formati per un massimo di due anni, gli alunni possono unirsi ai coetanei per le lezioni di musica, sport, materie artistiche e lingue straniere.

Le lezioni aggiuntive al di fuori dell'orario scolastico si svolgono, nella maggior parte dei paesi che le praticano, nei mesi estivi o quando gli edifici scolastici non sono occupati.

• **Misure scolastiche di sostegno**

Misure tese a superare le **lacune linguistiche** attraverso "l'immersione linguistica" cioè l'insegnamento intensivo della lingua del paese ospitante, da soli o in piccoli gruppi. In alcuni paesi (Gran Bretagna, Germania, Svezia) si raccomanda di incominciare l'insegnamento della lingua seconda già dall'età prescolare

Misure tese a rispondere alle necessità linguistiche attraverso **determinate aree del curricolo** (lettura, scrittura, matematica) attraverso corsi organizzati individualmente o a piccoli gruppi, spesso è prevista una modifica ai contenuti e ai metodi di valutazione.

Dimensione delle **classi ridotte** per facilitare il rapporto alunno/insegnante

		DE	ES	FR	IT	NL	UK
A	A1	•	•	•	•	•	•
	A2	•					•
	A3		•				
B	B1						•
	B2	•					•
C		•		•	•	•	

A1 insegnamento intensivo della lingua seconda

A2 introduzione dell'insegnamento della lingua due al livello prescolare

A3 insegnamento bilingue

B1 sostegno aggiuntivo all'apprendimento

B2 Adattamento della valutazione

C classi di dimensioni più piccole/norme che regolano la composizione delle classi

Paesi come Spagna, Belgio e i Paesi Bassi hanno introdotto programmi tesi a prevenire e combattere l'insuccesso scolastico di questi bambini.

• **Finanziamenti**

In Belgio, Danimarca, Paesi Bassi Gran Bretagna, Islanda e Norvegia le somme destinate dalle autorità centrali possono essere usate per misure di sostegno secondo le esigenze. Nella Repubblica Ceca e Lituania le somme sono legate al numero degli immigrati e all'esatto momento in cui sono giunti nel paese ospitante.

• **Quadro normativo di riferimento**

Le principali normative attualmente in vigore sono datate per la maggior parte dal 1998-99 (ad esempio la Grecia) al 2002-03 (ad esempio la Spagna dove la "legge sulla qualità dell'istruzione" fa esplicito riferimento all'integrazione dei bambini immigrati).

• **Il personale**

Rispetto al personale, la situazione europea è eterogenea. Generalmente i paesi europei non prevedono qualifiche speciali per gli insegnanti coinvolti nelle attività di sostegno ed integrazione ai bambini immigrati.

- **Germania**, si prevedono insegnanti qualificati in lingua tedesca e/o in lingua tedesca come lingua straniera da utilizzare sia nei gruppi di promozione linguistica sia nei gruppi di studio

- **Spagna**, si prevedono insegnanti di sostegno sia per la lingua che per il curricolo, non è prevista una formazione specifica

- **Francia**, nelle classi ponte o dell'accoglienza, per bambini che non conoscono la lingua, sono previsti insegnanti formati in lingua francese come lingua straniera

- **Italia**, non sono previste figure particolari

- **Olanda**, il docente è inteso come insegnante di sostegno con formazione speciale iniziale

- **Gran Bretagna**, è previsto l'insegnante di sostegno, l'assistente di classe (bilingue) e la figura del mentore

- **Misure per il sostegno della lingua e della cultura d'origine**

Sono molti i paesi che mettono a disposizione dei bambini immigrati l'insegnamento della loro lingua materna. Le azioni variano da paese a paese. Solo la Svezia, prevede il formale diritto per tutti gli studenti stranieri, se ne fanno richiesta, di avere l'insegnamento nella loro lingua materna. In altri paesi un'offerta di questo tipo può dipendere da considerazioni di ordine pratico: numero di allievi richiedenti, disponibilità del docente specializzato, oppure la presenza di un accordo bilaterale tra il paese d'origine e il paese ospitante (Belgio, Germania, Francia, Lussemburgo).

Nella maggior parte dei casi l'insegnamento della lingua materna è inteso come attività extracurricolare che occupa poche ore alla settimana, tuttavia in Francia, Austria, Lussemburgo, Gran Bretagna, Finlandia e Svezia i corsi di lingua madre costituiscono una materia opzionale del curriculum obbligatorio.

Alcuni paesi offrono l'insegnamento della lingua del paese ospitante ai genitori e alle famiglie degli alunni immigrati.

### 2.3 La legislazione italiana<sup>18</sup>

La **legge n° 40 del 6 marzo 1998**, dal titolo "**Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero**", ha regolamentato tra l'altro l'istruzione degli stranieri. Successivamente il **Decreto Legislativo n.286 del 25 luglio 1998** ha riunito e coordinato le varie disposizioni esistenti in materia e infine con **D.P.R. n.394 del 31 agosto 1999**, parzialmente modificato dal **D.P.R. 18 ottobre 2004, n.334**, è stato approvato il regolamento esecutivo di tale legge; **l'art. 45** disciplina le iscrizioni alle scuole di ogni ordine e grado e **l'art.46** l'accesso alle università.

Con la **Circolare Ministeriale n. 24 del 1° marzo 2006**, il MIUR ha pubblicato le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri", un documento che ha lo scopo di fornire, oltre ad un quadro normativo di riferimento, alcuni suggerimenti di carattere organizzativo e didattico, per favorire sia l'ingresso degli alunni stranieri nella scuola sia la loro riuscita nel percorso scolastico e formativo.<sup>19</sup>

## Allegato 2

### Sintesi protocollo tipo

Parte anagrafica:

Nome e tipologia della scuola

La dimensione esterna

- Se esiste un protocollo questo dovrebbe essere presentato, nel caso la scuola non abbia formalizzato accordi che rientrano in questa tipologia, ma dichiarati di avere rapporti con l'esterno, dovrebbe essere cura della scuola specificare: ruoli e compiti dei partner, azioni (quali risorse (per cosa)<sup>20</sup>

La dimensione interna

- Dati sull'utenza (tipologie dell'utenza, serie storiche sui risultati degli apprendimenti)

Come si sviluppa il processo d'accoglienza

- Soggetti (personale ATA dedicato: compiti/ceck list-, commissione accoglienza/gruppo di lavoro/commissione intercultura/docente referente: composizione, compiti/ ceck-list)

<sup>18</sup> fonte Eurydice <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>

<sup>19</sup> Le Linee guida sono accessibili al seguente indirizzo [http://www.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml)

<sup>20</sup> In questa sede potrebbe rientrare il ruolo ed i compiti della figura del mediatore e/o facilitatore linguistico

- Tempi dell'accoglienza (dal momento dell'iscrizione alla frequenza in classe)
- Le modalità di comunicazione dei primi dati raccolti ai docenti della classe in cui è inserito lo studente<sup>21</sup>

Come si articola la frequenza nella classe

- I percorsi d'alfabetizzazione: per chi, quando e per quanto, con che strumenti e risorse
- I percorsi di consolidamento della lingua: per chi, quando e per quanto, con che strumenti e risorse
- I percorsi della lingua delle discipline: per chi, quando e per quanto, con che strumenti e risorse
- Obiettivi e traguardi giudicati indispensabili (obiettivi minimi)
- La valutazione delle abilità raggiunte per italiano L2
- La valutazione delle abilità e competenze raggiunte dallo studente straniero al termine dell'anno scolastico<sup>22</sup>
- Quali azioni di rendicontazione sociale sono attuate (a chi sono rivolte, con quali strumenti, quali tempi di monitoraggio circa i processi e le risorse)

Per quanto ambizioso il "protocollo tipo" non chiede alle scuole di "inventare" nuove procedure, ma di rendere esplicite prassi già attive, oppure, per quei contesti per i quali il fenomeno dell'immigrazione risulta un dato recente, utilizzare i criteri formali proposti per avviare un processo, ormai ineludibile, di trasformazione ed organizzazione delle risorse.

---

<sup>21</sup> Potrebbe essere superfluo elencare i criteri di assegnazione dal momento che questi devono essere conformi alla normativa vigente

<sup>22</sup> Con particolare riferimento agli alunni di prima generazione o arrivati in corso d'anno