**Accompagnare il percorso scolastico di bambini e ragazzi neoarrivati**

Elio Gilberto Bettinelli

Insegnanti della Rete interculturale delle scuole dell’ambito XX hanno partecipato durante l’a.s. 2012/2013 a un percorso di approfondimento sul tema dell’accompagnamento scolastico degli alunni NAI, neo-arrivati in Italia. Dopo un incontro iniziale nel quale ho presentato riferimenti pedagogici ed esperienze di buone pratiche, ho proposto ai partecipanti di lavorare in gruppi, scegliendo in un ventaglio di tematiche, in modo da elaborare degli strumenti utili per tutti gli insegnanti che si trovano ad avere alunni non italofoni in classe. Durante l’anno le scuole hanno ricevuto la direttiva e la circolare ministeriali sui BES ed è parso che il lavoro avviato rispondesse sostanzialmente alle indicazioni che essa conteneva, declinandone alcuni aspetti, in termini operativi, in relazione agli alunni NAI. Il presente contributo delinea il quadro di riferimento del lavoro che i partecipanti hanno condotto elaborando materiali che dovranno essere messi alla prova ed eventualmente rivisti e integrati.

1. I bisogni educativi speciali degli alunni stranieri non italofoni

Nella normativa odierna (legge 170/2010, direttiva 27/12/2013) le diversità che possono incidere sugli apprendimenti nella scuola vengono comprese sotto la definizione di BES, bisogni educativi speciali. Essi non sono propri esclusivamente di determinati alunni individuati mediante diagnosi specialistiche ma ogni alunno può esserne portatore per diversi motivi (fisici, biologici, fisiologici, psicologici, socio-economici, linguistici, culturali), con continuità o in determinati periodi. Per rispondere all’eterogeneità dei bisogni educativi, viene indicata la strada della differenziazione didattica che nella scuola deve divenire approccio ordinario superando il concetto di didattica speciale a favore di quello di didattica inclusiva. I documenti ministeriali individuano tre sottocategorie di BES: disabilità, disturbi evolutivi specifici che non comprendono solo i DSA, svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. In quest’ultima rientrano gli alunni NAI e gli stranieri[[1]](#footnote-1) in generale che necessitano di *imparare l’italiano per imparare in italiano,* trovandosi però nella situazione di *dover imparare l’italiano imparando in italiano,* vale a dire che mentre stanno imparando la lingua sono *contemporaneamente* impegnati ad apprendere conoscenze, contenuti e abilità in italiano. Più precisamente individuiamo tre bisogni di apprendimento fra loro correlati che devono però essere affrontati con tempi e modalità adeguate:

* La competenza linguistico-comunicativa in italiano, per relazionarsi con compagni, insegnanti, altri bambini e adulti nella vita quotidiana dentro e fuori la scuola;
* leggere e scrivere in italiano;
* le abilità linguistiche necessarie per imparare a scuola, la cosiddetta “lingua dello studio”.

Vi sono altri ostacoli sul percorso dell’alunno NAI che richiedono tempo e sostegno per essere superati, riconducibili a quello che, in antropologia dell’educazione, viene definito il “mestiere di alunno”, diverso da una contesto culturale all’altro. In estrema sintesi l’alunno NAI deve contemporaneamente adeguarsi a nuovi modelli pedagogici e didattici, compresa l’organizzazione spazio-temporale; apprendere differenti regole e modelli disciplinari, oltre che modalità comunicative e relazionali fra adulti e bambini.

1. Il piano personale transitorio

Lo strumento proposto da regolamento e norme relative ai BES è il PDP, piano didattico personalizzato del quale vengono presentati nel sito del ministero alcuni modelli. Per gli alunni NAI, sarebbe più opportuno parlare di PPT (piano personale transitorio). Infatti ciò che caratterizza i percorsi degli alunni NAi è il “*gap*” iniziale, quel divario linguistico, e in parte anche delle conoscenze, che richiede *tempo* per essere riassorbito. Il PPT è mirato a far passare gli alunni dal raggiungimento di obiettivi di apprendimento personali a quelli curricolari. E’ evidente l’importanza della dimensione tempo, non ovviamente un tempo “passivo” in attesa che si attui una solitaria maturazione autonoma, ma un tempo in cui si pongono in atto dispositivi e strategie didattiche. L’impianto proposto dalle direttive ministeriali a proposito degli alunni BES, potrebbe essere preso a base anche per i piani degli alunni NAI declinandolo adeguatamente, come appare nello schema:



L’individuazione del soggetto con BES è spesso vissuta come una questione delicata e critica da parte degli insegnanti che devono assumersi la responsabilità del riconoscimento del bisogno senza avere necessariamente una diagnosi specialistica. Nel caso degli alunni NAI non italofoni, la problematicità è senz’altro minore. Si tratta invece di raccogliere informazioni e dati essenziali che aiutino a costruire un quadro dell’alunno: storia scolastica pregressa, eventuali certificati di studio e pagelle, abilità e competenze disciplinari, conoscenza e utilizzo di lingue ecc. Essenziali prove di ingresso possono essere utili per rilevare il livello di conoscenza dell’italiano, che però è per lo più inizialissimo, e abilità logico-matematiche. La loro somministrazione comunque deve avvenire in tempi distesi e in contesti rassicuranti per l’alunno: non è necessario né possibile conoscere di lui “tutto e subito”, nei primi spaesanti giorni di inserimento. Un periodo di osservazione sistematica dell’alunno in classe è perciò auspicabile. Come supporto a questa fase si possono utilizzare alcuni fra i numerosi materiali ora diffusi e reperibili anche nei siti internet di molte scuole. Il testo di AA.VV, *Parole non dette,* della Vannini Editrice, propone numerose attività per rilevare diverse abilità, anche logico-matematiche, che non ricorrono all’uso di testi scritti. Il Comune di Padova, Ufficio Servizi Educativi Scuole di base, ha pubblicato prove di ingresso di italiano L2 per bambini della scuola primaria non italofoni. Per questo passaggio gli insegnanti che hanno partecipato al percorso formativo hanno elaborato il documento *Diversamente a scuola… Accogliere.*

Una domanda viene posta frequentemente riguardante la durata di un PPT, vale a dire fino a quando un alunno debba poterne usufruire. Non è possibile una risposta univoca perché bambini e ragazzi immigrati sono molto diversi fra loro. E’ forse più opportuno considerare pragmaticamente che un PPT è utile fino a quando l’alunno è in grado di partecipare ai percorsi curricolari della classe senza che sia necessario per la maggior parte del tempo dovergli proporre attività individualizzate e/o richiedenti continue, ampie e sistematiche mediazioni personalizzate da parte dell’insegnante. Senza dimenticare tuttavia che la “lingua dello studio” richiederà attenzioni, facilitazioni e mediazioni, per lungo tempo e continuità di accompagnamento.

1. Programmazione di supporto

Non è il singolo insegnante ma la scuola che deve saper dare risposte adeguate ai bambini con bisogni educativi speciali, nel nostro caso dei bambini NAI. E non si tratta di dover inventare o reinventare ex novo, magari in solitudine, il PPT per ogni nuovo alunno. E’ opportuno invece che il lavoro collettivo degli insegnanti produca strumenti, indicazioni di strategie, attività e percorsi pronti per essere utilizzati e per affrontare le necessità di differenziare la didattica. In questa direzione hanno lavorato i gruppi di insegnanti che hanno elaborato le *Linee guida per la programmazione* e la *Programmazione per alunni non italofoni,* prendendo in considerazione e lavorando su materiali prodotti da altre scuole, integrandoli sulla base delle proprie esperienze[[2]](#footnote-2).Si tratta di veri e propri percorsi curricolari a cui riferirsi per elaborare ed implementare i PPT degli alunni neo-arrivati, fruendo di indicazioni sia metodologiche sia di contenuti. La *programmazione* copre il ventaglio di livelli da A1 a B1 e riguarda anche alcuni ambiti disciplinari, oltre l’italiano di base. Per ogni livello sono proposti obiettivi di apprendimento coerenti e perseguibili, con l’indicazione di specifiche unità di apprendimento. Occorre poi considerare che un percorso personale si sviluppa attraverso fasi la cui durata può variare in relazione alle caratteristiche degli alunni ma delle quali gli insegnanti devono avere consapevolezza:



Le caratteristiche delle singole fasi, gli obiettivi di apprendimento fondamentali devono essere posti in relazione con i dispositivi, vale a dire le azioni di supporto e sostegno individualizzate e personalizzate:



Il tema dei dispositivi è oggi piuttosto critico in quanto chiama in questione la disponibilità di risorse professionali ed economiche che paiono diminuire o divenire più difficilmente reperibili; ma riguarda anche la capacità della scuola di sapersi organizzare al meglio sia al proprio interno che all’esterno ponendosi in rete con altre scuole e con le realtà del territorio.

Quelli che la normativa definisce “strumenti compensativi”, significano per gli alunni NAI testi e materiali didattici per lo sviluppo della lingua italiana di base (ITALBASE) e di quella necessaria per lo studio (ITALSTUDIO). Vi è ormai una notevole produzione editoriale in questo senso. E’ importante comunque che l’alunno sia dotato di testi propri e che si superi la consuetudine di proporre esclusivamente fotocopie, spesso non ben definite e sparse. Occorre una organizzazione dei materiali di ogni alunno che lo aiuti a tornare indietro, a ripercorrere e valutare i passi fatti, a ritrovare passaggi e ad avere un senso,una direzione di marcia. Soprattutto nel caso auspicabile che l’alunno NAI frequenti settimanalmente ore di un laboratorio linguistico, è bene che i suoi materiali siano raccolti e sistemati anche per permettere un confronto fra gli insegnanti su progressi, criticità ed evoluzioni del suo percorso.

Infine consideriamo una delle misure dispensative che la legge espressamente prevede per gli alunni stranieri: l’esonero dall’insegnamento della seconda lingua straniera nelle scuola secondaria di primo grado dove può essere sostituita dal potenziamento dell’inglese o, forse più auspicabilmente, da percorsi di supporto all’apprendimento dell’italiano. L’alunno esonerato non deve perciò sostenere il corrispondente esame al termine del terzo anno. Sostituire la lingua straniera con l’italiano richiede certamente un qualche impegno organizzativo da parte della scuola ma costituisce comunque elemento importante di un PPT.

1. … e la valutazione ?

Un PPT comporta una adeguamento della valutazione? Il tema è stato posto già nel passato. Le Linee guida ministeriali per l’integrazione degli alunni stranieri del 2006 proponevano di prestare attenzione al percorso personale degli alunni, una certa flessibilità valutativa per dare il tempo necessario ai bambini e ai ragazzi, anche superando le fatidiche scadenze valutative di fine anno. Le successive norme sulla valutazione parevano essere più rigide e comunque ignorare la specificità degli alunni stranieri neo arrivati. La questione, a ben vedere, non riguarda la valutazione in sé, che ha sempre ragione di essere nella scuola come monitoraggio e guida all’alunno sui passi che ha compiuto e deve compiere - la funzione didattica della valutazione in cui svolge un importante ruolo il feed back che l’insegnante dà al discente - ma le scadenze burocratiche e certificative degli scrutini di fine anno. In parole molto concrete: il PPT può avere durata superiore all’annualità, come per tanti alunni NAI l’esperienza induce a credere? Il problema è posto ed è presente anche agli estensori dei documenti ministeriali nei quali infatti si afferma che “sulla base di tale documentazione (PDP), nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d’anno o a fine ciclo” (Direttiva ministeriale 27 dicembre 2013) mentre, d’altra parte, espressamente per gli alunni stranieri si dice che “eventuali disposizioni in merito allo svolgimento degli esami di Stato o delle rilevazioni annuali degli apprendimenti verranno fornite successivamente” (CM n. 8, 6 marzo 2013). Ora, riguardo alla normativa vigente, è bene ricordare che all’art. 2 del DPR 22 giugno 2009, n. 122 viene affermato che nel primo ciclo di istruzione *“Nel caso in cui l’ammissione alla classe successiva sia comunque deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, la scuola provvede a inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione.... e a trasmettere quest’ultimo alla famiglia dell’alunno”,* con ciò ammettendo che ci possano essere casi in cui gli alunni non raggiungano pienamente tutti gli obiettivi curricolari previsti per l’annualità. Infine occorre considerare che la formulazione di obiettivi e traguardi di apprendimento non per annualità ma pluriennali (bi o triennali) nelle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, ci aiuta ad affrontare più flessibilmente l’elemento temporalità così evidentemente importante nei percorsi degli alunni immigrati.

1. Perplessità e riserve riguardano la scelta di porre in un medesimo “insieme” tutti i portatori di bisogni speciali, perché vi è il rischio di rimarcare così una distanza fra normalità e diversità, nonostante l’importante affermazione che tutti gli alunni possano essere portatori di BES in momenti diversi, e per diverse ragioni. E questo vale a maggior ragione se pensiamo agli alunni NAI che vivono, inevitabilmente, un gap temporaneo che però può divenire, e di fatto per molti diviene, permanente se non vengono poste in essere adeguate e continuative misure. Come viene evidenziato nel documento europeo *Study on educational support for newly migrant children. Final Report (gennaio 2013),* risorse e dispositivi per l’integrazione scolastica degli alunni stranieri sono nel nostro paese aleatori e carenti, dando origine a situazioni territoriali diversissime e a una sostanziale disuguaglianza di trattamento degli alunni NAI in termini di sostegno ai percorsi di inserimento. In generale poi le politiche dettate dal risparmio di questi anni hanno reso più complesso gestire l’eterogeneità delle classi (sparizione delle compresenze, classi numerose,” spezzatino” orario e di docenti, tanto per citare alcuni aspetti). Il rischio è di voler fare “le nozze coi fichi secchi” e quindi di lasciare principalmente, se non esclusivamente, agli insegnanti l’onere, la fatica della pluralità. Le scuole e gli insegnanti si collocano “a valle” di scelte e decisioni, dentro un’agenda di politica scolastica che non hanno determinato se non indirettamente. Il presente contributo intende formulare proposte che tengano conto del quadro di riferimento normativo sugli alunni BES. [↑](#footnote-ref-1)
2. In specifico è stato proposto agli insegnanti di esaminare il modello di PSP (Piano di Studio Personalizzato) secondo livelli di competenza linguistica della rete delle scuole di Prato e il modello comune di piano educativo individualizzato per alunni stranieri dell’IC di Maniago. [↑](#footnote-ref-2)