

Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa

Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This article provides an overview about current legislation about children welcoming in schools, their training and evaluation. A particular focus is dedicated to junior high schools' tests for students without Italian citizenship. Recently the composition of classes has changed significantly. Classes are becoming multilingual and plurilingual. This particular situation has brought the necessity of a transformation in the evaluation and consequently even the methodology has change.

Sommario 1. Introduzione: la centralità dell'educazione linguistica nell'insegnamento delle discipline scolastiche. – 2. La valutazione in contesto CAD. – 3. Una cornice istituzionale: la normativa del MIUR. – 3.1. L'inserimento degli alunni stranieri. – 3.2. Il Piano didattico personalizzato. – 3.3. La valutazione. – 3.4. L'esame di stato a conclusione del primo ciclo d'istruzione. – 4. Conclusioni.

1 Introduzione: la centralità dell'educazione linguistica nell'insegnamento delle discipline scolastiche

Negli ultimi anni, la presenza sempre più numerosa di studenti con madrelingua non italiana ha cambiato in maniera evidente l'assetto delle classi, soprattutto nel primo ciclo di istruzione.

Questa presenza di studenti non nativi ha generato, inevitabilmente, un aumento dei fattori di differenziazione nella classi. Tale elemento di novità, a seconda del modo in cui viene accolto e gestito dalla scuola e dal corpo docente, può generare eccellenze e implementare conoscenza o generare difficoltà, abbassando la motivazione e contestualmente l'apprendimento all'interno del gruppo classe.

Una trasformazione così radicale della composizione delle classi ha chiamato la scuola a doversi ristrutturare secondo un duplice aspetto, metodologico e organizzativo.

Per quanto attiene all'ambito dell'educazione linguistica, dal punto di vista metodologico ci vengono in aiuto le indicazioni di Caon (2006) che propone una glottodidattica a mediazione sociale integrata con le indicazioni provenienti dalla linguistica acquisizionale e dagli studi sulla facilitazione linguistica; dal punto di vista organizzativo, la scuola viene indirizzata dalle

Linee Guida e dalla Circolari Ministeriali del MIUR a elaborare percorsi formativi ad hoc e laboratori di L2 in accordo con il territorio, integrando l'azione didattica con interventi di esperti interni alla scuola (insegnanti formati in glottodidattica) o esterni alla scuola (mediatori e facilitatori linguistici)

L'obiettivo comune, che sta alla base di questa riorganizzazione metodologica e organizzativa, è quello di realizzare le indicazioni dell'educazione linguistica ed interculturale.

Santipolo (2006, p. 17) ricorda infatti che:

L'identità linguistica non può essere concepita come somma data da italiano da una parte e altre lingue dall'altra, ma piuttosto come varietà di 'repertori' linguistici, cioè dell'insieme delle lingue, dei dialetti e delle varietà presenti nella classe, caratterizzati dai rapporti gerarchici tra i codici e le norme che ne regolano l'uso: l'insegnante si trova dunque a promuovere l'educazione linguistica e a facilitare l'apprendimento dell'italiano in un ambiente caratterizzato appunto da diversi repertori linguistici e sociolinguistici nonché dalle inevitabili dinamiche e contaminazioni che si possono registrare tra questi repertori.

Come sottolinea Caon (2008), quanto affermato da Santipolo ha delle ricadute dirette sul piano glottodidattico, in particolare rispetto a:

1. la tipologia linguistica in L1;
2. l'interlingua degli alunni non nativi italiani;
3. la distanza tra la L1 e la L2;
4. le varietà sociolinguistiche della L1 degli studenti;
5. le modalità di collaborazione tra le figure esterne di supporto (facilitatori e mediatori).

L'insegnante ha il compito di sviluppare armonicamente la lingua seconda degli studenti immigrati ricordando che non si può prescindere dalla constatazione che gran parte della competenza linguistica viene sviluppata dagli allievi in contesti d'interazione spontanea. La scuola ha comunque il compito di migliorare, come ricorda Daloiso (2009, p. 36):

- a. *la competenza pragmatica*: una delle necessità più urgenti per l'allievo straniero consiste nel comprendere e riconoscere le regole di comportamento che governano le interazioni quotidiane nella scuola, di cui spesso i parlanti nativi non sono coscienti [...];
- b. *la competenza linguistica*: l'insegnante di lingua seconda ha il compito di promuovere innanzitutto lo sviluppo della lingua per la comunicazione quotidiana [...];
- c. *la competenza metalinguistica*: oltre alla competenza linguistica, l'inse-

gnante dovrà promuovere anche la dimensione metalinguistica e metacognitiva, ossia lo sviluppo di conoscenze esplicite sulla lingua seconda e di abilità di studio, che garantiranno l'accesso ai contenuti disciplinari.

Le tre competenze riassunte da Dallois sono state parzialmente rese operative dalle *Linee Guida e dalle Direttive e Circolari Ministeriali* che andremo ad analizzare nel dettaglio nei paragrafi successivi.

2 La valutazione in contesto CAD

Afferma Comoglio (2002, p. 93) che:

In genere la valutazione del profitto scolastico è stabilita dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi (obiettivi). È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Quando è emersa l'esigenza di una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate. Questo sistema, il cui scopo iniziale è stato quello di constatare soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi 'in ciò che' essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo 'sa', si controlla e si verifica la 'riproduzione' ma non la 'costruzione' e lo 'sviluppo' della conoscenza e neppure la 'capacità di applicazione reale' della conoscenza posseduta.

Risulta chiaro come la questione legata al concetto di valutazione sia un nodo complesso e dibattuto poiché non solo ci si deve accordare sul significato del termine ma si deve anche considerare il panorama in rapida trasformazione presente nella classi.

Se da un lato infatti si sente l'esigenza di standardizzare e di oggettivare le prove e le valutazioni per non creare differenze discriminatorie tra gli alunni, dall'altro lato si deve fare i conti con la nuova realtà delle classi che si sono trasformate da monolingui e mono etniche a plurilingui e multietniche.

Il concetto di CAD teorizzato da Caon (2006, p. 12) riassume quelle che sono divenute le peculiarità della «classe ad abilità differenziate, focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico ed irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona».

Va perciò stabilito come riuscire a conciliare la differenziazione e la personalizzazione con la necessità di valutare il più possibile oggettivamente.

Per rispondere cerchiamo di dare una definizione al termine valutazione

partendo da Calonghi (1976, p. 19) che descrive la valutazione come un «confrontare l'evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli aspettati, le possibilità di partenza con i risultati finali».

La valutazione si basa dunque più sul processo formativo che sui risultati finali. Questa prospettiva viene confermata e integrata da Porcelli (1999, p. 24) che definisce come l'oggetto della valutazione sia «l'intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli allievi è l'indice di cui ci serviamo come criterio».

Questa prospettiva sottolinea l'importanza di una valutazione formativa a scapito di una valutazione certificativa, soprattutto se si tiene in considerazione il numero sempre crescente di studenti non madrelingua presenti nella classi a cui si chiede una prestazione linguistica che non tiene conto delle dell'ordine naturale di acquisizione teorizzato da Krashen (1981). Balboni (2012, p. 34) ricorda:

l'applicazione krasheniana di una posizione psicologica che Vygotskij chiama «area di sviluppi potenziale» e che in Bruner troviamo come «*zone of proximal development*» è la distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito.

Alla teoria dell'input + 1 di Krashen si aggiunge quanto Luise (2003) fornisce come importante indicazione rispetto all'apprendimento della L2 da parte di studenti immigrati richiamando Cummins, studioso canadese che a lungo si è occupato d'insegnamento delle lingue seconde. I due macro-obiettivi ai quali uno studente tende per ottenere il successo scolastico sono infatti il raggiungimento delle competenze BICS, ossia Basic Interpersonal Communication Skills, e soprattutto CALP, ovvero Cognitive Academic Language Proficiency.

Rifacendosi agli studi sul campo offerti da questo studioso (Cummins 1989), Luise ricorda che, per acquisire le prime sono necessari circa due anni di esposizione continua alla lingua della comunicazione, utile all'interazione nella vita quotidiana e poco impegnativa dal punto di vista cognitivo. Per acquisire invece le seconde è necessario uno studio molto più lungo da parte dello studente straniero, dai cinque anni ai sette anni. Uno studente che interagisce nella vita scolastica con insegnanti e compagni non è necessariamente in grado di affrontare compiti cognitivi complessi e approcciarsi autonomamente alla lingua dello studio.

Da qui nasce la prima grande frattura tra quelli che sono i tempi di acquisizione linguistica e disciplinare richiesti dalla scuola e quelli invece che seguono il naturale ordine di apprendimento e che necessitano di ritmi più dilatati e meno ansiogeni.

Se, come afferma Bettinelli (2010, p. 1), «la funzione didattica si esplicita nell'informazione che l'insegnante comunica all'alunno a proposito del suo

percorso di apprendimento, delle tappe e degli obiettivi che ha raggiunto o dai quali ancora dista», allora vediamo che necessariamente si deve trovare un punto di contatto tra le richieste accelerate della scuola e quelle di studenti non italofoni che necessitano di apprendere la lingua per comunicare ma a cui, simultaneamente, viene richiesto di saper comprendere e produrre una lingua microlinguistica e disciplinare.

Il necessario coinvolgimento dell'alunno nel suo processo di apprendimento conduce alla necessità di renderlo in grado di darsi dei feedback come guida all'assunzione di responsabilità e all'autovalutazione, importante per alunni di ogni grado scolastico ma particolarmente significativa per adolescenti e ragazzi ai quali occorre riuscire a monitorare consapevolmente il proprio processo di apprendimento.

Approfondiremo perciò in questo studio gli aspetti legati all'inserimento, alla valutazione, alla personalizzazione e selezione degli apprendimenti e all'esame di Stato, alla luce della normativa vigente cercando di delineare alcune linee guida per l'accoglienza e la formazione degli alunni stranieri neoarrivati, inseriti in particolare nel primo ciclo d'istruzione.

3 Una cornice istituzionale: la normativa del MIUR

3.1 L'inserimento degli alunni stranieri

Il tema dell'inserimento dei bambini e ragazzi neoarrivati in Italia nella scuola è un tema centrale poiché è il primo passo verso l'integrazione nel nuovo contesto sociale.

La normativa vigente su questo tema è molto chiara e si rifà al principio universalistico per cui è necessario assicurare a ciascuno il diritto all'istruzione e allo studio così come delineato negli articoli 33 e 34 della Costituzione Italiana.

In particolare nell'articolo 34, al comma 1, si parla di «libero accesso all'istruzione scolastica, senza alcuna discriminazione» e al comma 3 di «riconoscimento del diritto allo studio anche a coloro che sono privi di mezzi, purché capaci e meritevoli mediante borse di studio, assegni ed altre provvidenze da attribuirsi per concorso».

Se, come sottolinea Caon (2006, p. 31) «la dimensione socio-relazionale è strategica in ambienti CAD poiché alla qualità delle relazioni interpersonali si lega inscindibilmente la qualità dell'apprendimento linguistico» allora possiamo affermare che la natura e il numero di interazioni tra studente e studente ma anche tra studente e docente rendono più rapido lo sviluppo interlinguistico.

I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica confermano l'opportunità di tale affermazione. Daloiso (2009, p. 39) infatti, approfondendo gli aspetti neuronali e psicologici attivati nell'apprendimento delle

lingue, distingue tra gli aspetti che contraddistinguono l'insegnamento della lingua straniera da quelli della lingua materna e seconda. Afferma infatti:

Una riflessione particolare merita inoltre un aspetto che contraddistingue l'insegnamento della lingua straniera rispetto ad altri contesti di apprendimento linguistico: la minore opportunità di utilizzo frequente della lingua oggetto di studio. La scarsa frequenza d'uso rappresenta uno dei fattori che maggiormente influiscono sull'innalzamento della soglia di attivazione linguistica, fenomeno responsabile della difficoltà comunemente percepita di comunicare in una lingua straniera in maniera fluente.

La normativa da questo punto di vista è in linea con la letteratura scientifica poiché nel d.P.R. 31 agosto 1999 n. 394, art. 45, Iscrizione scolastica, afferma che:

1. I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva.
2. L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. [...] I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:
 - dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe, immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
 - dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
 - del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
 - del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.
3. Il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi: la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.

I primi tre punti del decreto affermano con chiarezza alcune linee guida fondamentali:

1. l'iscrizione in qualsiasi momento dell'anno;
2. l'equa ripartizione nelle classi degli alunni stranieri;
3. l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica.

Quest'ultima indicazione va ribadita e sottolineata poiché, qualsiasi altra decisione può essere ritenuta valida solo se è il Collegio Docenti a stabilire l'iscrizione ad una classe diversa. Lo scarto non può essere di più di un anno, in più o in meno, e previo accertamento delle competenze o del diverso ordinamento di studi o percorso formativo vigente nel Paese di provenienza.

Le posizioni delineate nel succitato decreto vengono ampliate nella *Linee Guida ministeriali* del 2006 e del 2014.

Nella sezione II, parte operativa delle *Linee Guida* del 2006, si ribadisce la necessità di un'equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri nelle classi attraverso un'intesa tra scuole e reti di scuole e una mirata collaborazione con gli enti locali (d.P.R. 274/1999).

Viene inoltre affrontato il tema dell'accoglienza, la personalizzazione e selezione degli apprendimenti e l'insieme di adempimenti e provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con l'organismo scolastico. I tre settori preposti dalla scuola sono: l'area amministrativa, l'area comunicativo-relazionale, l'area educativo-didattica.

L'area amministrativa si sofferma nella trattazione dei seguenti aspetti:

1. iscrizione in qualsiasi momento dell'anno anche per minori senza documenti;
2. necessità di attivare una ricognizione del progresso scolastico;
3. richiesta di un certificato attestante gli studi compiuti nel proprio paese o di una dichiarazione del genitore/tutore;
4. la mancanza di documenti non impedisce l'iscrizione del minore straniero poiché non influisce sull'esercizio di un diritto-dovere riconosciuto.

L'area educativo-didattica, oltre al già citato aspetto dell'inserimento per età anagrafica dell'alunno neoarrivato, sottolinea l'utilità di un accertamento delle competenze e delle abilità per definire l'assegnazione della classe: gli slittamenti di un anno in una classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia.

Questa sezione approfondisce anche altri due aspetti importanti derivanti da uno scorretto inserimento degli alunni nelle classi e da un orientamento inefficace o sommario: la scarsa motivazione e la frequenza scolastica

non continuativa. Questi aspetti infatti sono identificati come possibili cause della dispersione che porta all'abbandono dei percorsi formativi dei minori stranieri in obbligo scolastico, che non conseguono così il diploma del primo ciclo d'istruzione.

Per concludere, le *Linee Guida* del 2014, ribadiscono ancora la necessità d'inserimento per età anagrafica anche se indicano che il Collegio Docenti può deliberare l'inserimento ad una classe diversa sulla base di specifici criteri, tra cui il livello di conoscenza della lingua italiana. Introducendo quest'ultimo aspetto, le *Linee Guida* del 2014 paiono contraddirsi rispetto a quanto fin d'ora affermato, inserendo la lingua come potenziale elemento a favore dell'inserimento ad una classe inferiore. Si afferma testualmente infatti che:

gli alunni stranieri vengono iscritti [...] alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti, deliberi sulla base di specifici criteri, l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto, tra l'altro, delle competenze, abilità e dei livelli di conoscenza della lingua italiana dell'alunno. In questo caso è prevista anche l'assegnazione alla classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella anagrafica. (*Linee Guida* 2014, p. 10)

Questa indicazione crea confusione nel lettore poiché totalmente in contrasto con quanto affermato e argomentato al punto 5.1 dello stesso documento in cui, parlando del contrasto al ritardo scolastico, si afferma chiaramente che:

È possibile dunque che, sebbene esplicitamente sconsigliato, siano più numerosi del necessario i casi in cui gli alunni stranieri vengano iscritti in classi inferiori a quelle previste per la loro età, a causa soprattutto di una conoscenza della lingua italiana considerata troppo limitata per una partecipazione fruttuosa alla vita scolastica. (*Linee Guida* 2014, p. 15)

Va sottolineato a questo proposito, e a scanso di ogni possibile dubbio, che sia da escludere come parametro di giudizio il livello di conoscenza della L2 poiché non è elemento che determina la capacità di riflessione cognitiva e meta-cognitiva dell'apprendente. L'enciclopedia e l'insieme di saperi e competenze di ciascun alunno neoarrivato necessita solo di essere trasferita dalla L1 alle L2 e non costruita come se lo studente fosse da considerare una «*tabula rasa* su cui incidere, un vaso da colmare d'informazioni» (Balboni, 2012, p. 14).

Infatti le indicazioni delle *Linee Guida* del 2014 ipotizzano che i ritardi scolastici, siano da ricondurre ad inserimenti errati, alle numerose ripetenze e soprattutto alla non adeguatezza dei percorsi di apprendimento dell'italiano per lo studio. Poiché questa inadeguatezza causa l'accumulo

di svantaggi anche in altre discipline, si ravvede la necessità di attivare percorsi curricolari ed extra-curricolari modulari in cui inserire gli alunni neoarrivati per una prima fase di approccio alla lingua della comunicazione e una seconda fase di accostamento alla lingua per studiare.

3.2 Il Piano Didattico Personalizzato

Secondo quanto affermano le *Linee Guida* del 2014:

Per gli studenti stranieri è prioritario che la scuola favorisca un possibile adattamento dei programmi di studio per i singoli alunni garantendo, per quanto possibile, una valutazione che tenga conto della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e delle e competenze essenziali acquisite.

Questa affermazione, già contenuta nelle *Linee Guida* del 2006, in cui si apriva alla possibilità di realizzare «piani di studio personalizzati che prevedano ore ‘fuori’ dalla classe per l’approfondimento linguistico», ha riconosciuto il diritto degli alunni stranieri neoarrivati di avere un adattamento dei programmi, lavorando su obiettivi minimi di apprendimento ed integrando i percorsi curricolari con laboratori per lo sviluppo delle competenze BICS.

Tale possibilità viene ribadita anche nella circolare ministeriale 8 del 6 marzo 2013, in cui si fa riferimento agli alunni BES, studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Si afferma infatti che:

In particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell’ultimo anno – è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.

Nella direttiva del 27 dicembre del 2012, Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica, era già stata approfondita la nozione di bisogno educativo speciale inteso come svantaggio scolastico derivante da una richiesta, da parte degli alunni di una classe, di una speciale attenzione per ragioni anche molto diverse tra loro e non ricollegabili esplicitamente alla presenza di un deficit. La disabilità, i disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale sono le tre sotto-categorie identificate dalla direttiva che possono necessitare l’adozione di un PDP che serva

come strumento di lavoro in itinere ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

La modalità di utilizzo di questi Piani Didattici Personalizzati viene chiarita nella nota del 22-11-2013, prot. 2563 in cui si esplicita chiaramente che tale strumento ha come obiettivo primario quello di portare all'inclusione e che per tale ragione è uno strumento di carattere transitorio.

Infatti la nota, citando la Costituzione, afferma:

Giova forse ricordare che la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno sono principi costituzionali del nostro ordinamento scolastico recepiti nel d.P.R. 275/99, laddove è detto che «Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche ... possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo...» (art. 4).

In ottica inclusiva, si ribadisce che, mentre il disturbo d'apprendimento certificato ha carattere permanente e base neurologica, le difficoltà afferenti alle tre aree sopra indicate non hanno carattere di immutabilità perciò il Consiglio di Classe delle scuole secondarie e il Collegio Docenti delle scuole primarie possono valutare autonomamente la possibilità di attivare strumenti specifici tra cui l'adozione e la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato.

La nota precisa inoltre che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano primariamente d'interventi didattici che mirino all'acquisizione della lingua italiana e questo è un punto fondamentale su cui concordiamo pienamente poiché è il primo passo verso l'integrazione sociale e l'inclusione scolastica. Continua però affermando che solo in via eccezionale questa difficoltà linguistica va formalizzata attraverso un PDP, valutandone l'adozione soprattutto per quei ragazzi ultra tredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina o che manifestino anche altre problematiche.

La nota si limita perciò a consigliare l'adozione di strumenti personalizzati che vanno attentamente selezionati a seconda dei casi specifici presenti nelle classi.

Rispettando il principio universalistico della non discriminazione derivante dalla provenienza da un Paese altro o il non possesso della cittadinanza italiana, si ritiene comunque necessaria l'adozione temporanea e transitoria del Piano Didattico Personalizzato per tutti gli alunni neoarrivati per accompagnarli e supportarli fino al completo inserimento nel gruppo-classe e nel nuovo contesto d'accoglienza coerentemente con le ragioni esposte nel paragrafo 1 del presente saggio.

Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni stranieri neoarrivati, più precisamente per coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico

nell'ultimo anno, dovrebbe riportare alcuni elementi che possano dare un quadro completo delle conoscenze pregresse già in possesso dell'alunno, delle misure compensative e dispensative che la scuola ritiene opportuno adottare e degli obiettivi minimi da raggiungere per ciascuna disciplina scolastica.

Nel dettaglio riportiamo alcuni indicatori esemplificativi:

1. Sezione A:

- valutazione delle competenze in ingresso nelle singole discipline e in italiano L2.

2. Sezione B:

- misure compensative quali l'attivazione e l'inserimento dell'alunno in un laboratorio d'italiano L2;
- misure dispensative quale la non frequenza delle ore di seconda lingua comunitaria alle quali si sostituiscono quelle di italiano L2. (vedi *infra* par. 3.4).

3. Sezione C:

- obiettivi disciplinari;
- obiettivi educativi;
- obiettivi trasversali.

4. Sezione D:

- tipologie e somministrazione delle verifiche iniziali, intermedie e finali;
- indicatori per la valutazione iniziale, intermedia e finale.

In copertina vengono indicati i riferimenti normativi e i dati personali dell'alunno.

Il PDP deve essere compilato e firmato da tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe che possono rivederlo, correggerlo, integrarlo sulla base dei progressi e degli obiettivi raggiunti dall'alunno.

3.3 La valutazione

Il tema della valutazione scolastica è fortemente dibattuto tra tutti coloro che gravitano all'interno dell'apparato scolastico. Dirigenti, insegnanti, facilitatori linguistici, educatori si sentono intrappolati tra la rigidità normativa da un lato e la differenziazione e personalizzazione concessa dalla stessa (vedi *supra* parr. 3.1, 3.2).

Come afferma Bettinelli (2010, p. 1), gli insegnanti sono:

affetti da una sorta di ansia valutativa derivante sia da consolidate rappresentazioni del proprio ruolo di insegnante, sia dalla difficoltà a gestire la variabilità, la imprevedibilità dei percorsi individuali e il loro

scostamento dagli standard di riferimento più o meno consueti, in una situazione di scarsa o approssimativa conoscenza delle pregresse storie scolastiche di ciascuno. Ne scaturisce un bisogno e una domanda di controllo dei processi, la richiesta di indicazioni operative immediatamente spendibili e di strumenti di pronto intervento ‘a prova di contingenza’. Ma le richieste in tal senso giungono anche da altri soggetti che mediano, o cercano di volgere al positivo stati d’animo diffusi fra i colleghi e domande non bene articolate. Referenti, facilitatori, insegnanti ‘ben intenzionati’ chiedono sostegno al loro impegno per sostenere i percorsi personali degli alunni evitando valutazioni che non ne tengono conto, con i conseguenti rischi di bocciature, demotivazione, abbandoni.

Il frastagliato panorama normativo trova la sistematizzazione sul tema della valutazione degli alunni nel d.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, emanato ai sensi degli artt. 2 e 3 della legge di conversione n. 169 del 30 ottobre 2008. Questo regolamento sulla valutazione, se da un lato traccia delle linee guida importanti, dall’altro lascia aperte alcune questioni che, se rigidamente interpretate, paiono offrire poche possibilità di adattamento e di personalizzazione, soprattutto per i gradi superiori di formazione.

Infatti il comma 9 dell’art. 1 dice che «minori con cittadinanza non italiana sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani». Se da un alto questa affermazione sembrerebbe chiudere a qualsiasi forma di attenzione nella valutazione degli apprendimenti degli alunni stranieri, soprattutto neoarrivati, dall’altro assicura il principio universalistico atto alla non discriminazione degli alunni provenienti da Paesi con lingua e cultura altra.

Ad una lettura puntuale si può notare infatti che l’equità e l’oggettività nella valutazione viene assicurata attraverso «le forme e i modi» del valutare mentre non viene fatto riferimento ai contenuti di tale valutazione.

Per quanto riguarda i diversi ordini di scuola, il d.P.R. fa una distinzione tra la valutazione del primo ciclo d’istruzione e quella del secondo ciclo d’istruzione.

Il tema relativo al primo ciclo d’istruzione viene trattato negli artt. 2 e 3: l’art. 2 riguarda nello specifico la valutazione mentre l’art. 3 riguarda l’esame di stato conclusivo.

Si richiama qui all’attenzione il comma 7 dell’art. 2 in cui si specifica che nella scuola primaria e secondaria di primo grado «la promozione può essere deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento».

Questa affermazione apre un varco alla predisposizione di possibili piani personalizzati biennali. Ciò consentirebbe all’alunno straniero neoarrivato la possibilità di lavorare per obiettivi minimi disciplinari e di frequentare corsi di lingua italiana organizzati dalla scuola a supporto del suo programma curricolare per due anni dall’ingresso nella scuola, arginando il fenomeno del ritardo scolastico e della conseguente dispersione.

In questo caso «la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione e trasmettere quest'ultimo alla famiglia».

A supportare tali considerazioni si vede quanto introduce il comma 5 dello stesso articolo:

Il personale docente esterno e gli esperti di cui si avvale la scuola, che svolgono attività o insegnamenti per l'ampliamento e il potenziamento dell'offerta formativa, ivi compresi i docenti incaricati delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica, forniscono preventivamente ai docenti della classe elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e il profitto raggiunto da ciascun alunno.

I facilitatori linguistici e/o i docenti esperti a cui vengono affidati i corsi di italiano L2 organizzati nella scuola sono chiamati anch'essi a concorrere alla valutazione degli alunni inseriti nei laboratori linguistici. Sono infatti formalmente chiamati a fornire una valutazione che consideri sia il raggiungimento delle competenze linguistiche e comunicative che le competenze relazionali e di socializzazione. Lo stesso principio viene richiamato anche per il secondo ciclo d'istruzione nel comma 1 dell'art. 4.

Diversa invece è la situazione per quanto concerne la scuola secondaria di secondo grado poiché si afferma chiaramente ai commi 5 e 6 dell'art. 4 che la valutazione finale degli apprendimenti e del comportamento degli alunni si riferisce a ciascun anno scolastico e che eventuali carenze devono essere recuperate entro la fine dello stesso anno o, al massimo, prima dell'inizio dell'anno successivo e previa verifica dei risultati conseguiti.

Per quanto riguarda il contenuto e gli obiettivi da valutare si può far riferimento al comma 5 dell'art. 1 in cui si afferma che per entrambi i cicli d'istruzione «le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa».

Anche in questo caso quindi si apre la possibilità di adottare dei PDP attraverso la formalizzazione di obiettivi di apprendimento personalizzati per gli alunni neoarrivati.

L'ultimo accenno alla valutazione viene ripreso anche nelle *Linee Guida per l'Integrazione degli alunni stranieri* di febbraio 2014 in cui si ravvede la possibilità per gli alunni stranieri di «prevedere una valutazione modulata in modo specifico».

Nella sua accezione formativa, più che certificativa, si ravvisa la necessità di tener conto del «percorso di apprendimento dei singoli studenti, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate e delle abilità e competenze essenziali acquisite». In questa accezione, il termine «essenziali» diventa centrale poiché sono

gli obiettivi essenziali ad essere identificati dal Consiglio di Classe ed inseriti nel Piano Personale degli alunni stranieri.

Gli strumenti e le modalità valutative verranno adattate agli obiettivi identificati nel PDP, senza abbassarli o modificarli ma verificandone il raggiungimento nei tempi e nei modi previsti per gli alunni italiani.

3.4 L'esame di stato a conclusione del primo ciclo d'istruzione.

L'esame di stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione rimane ancora un tema delicato da affrontare poiché, nonostante la normativa presentata finora offra la possibilità di personalizzare e differenziare i percorsi, ponendo l'accento sull'individuo, la standardizzazione delle prove conclusive «riporta per tutti l'asticella da saltare alla stessa altezza a prescindere dalla lunghezza della rincorsa che ognuno può realizzare» (Bettinelli, 2010, p. 1).

Leggendo la normativa in termini possibilistici, possiamo però trovare alcuni riferimenti che aprono delle occasioni alla personalizzazione delle prove.

Sono due le macro-aree che afferiscono alla modalità di somministrazione e conduzione delle prove d'esame: la prima riferita alla prova scritta nella seconda lingua comunitaria e la seconda alle altre prove, scritte ed orali.

Nella circolare ministeriale 48, Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, istruzioni a carattere permanente, del 31 maggio 2012, si afferma infatti che:

gli studenti che si avvalgano delle ore di seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per il potenziamento della lingua italiana. In tal caso, ovviamente, la seconda lingua comunitaria non è oggetto di prova di esame.

Questa norma ha carattere sia compensativo che dispensativo poiché, da un lato richiede alla scuola di attivare corsi interni di italiano L2 in sostituzione delle ore di seconda lingua straniera comunitaria e dall'altro autorizza l'alunno straniero a non sostenere la prova scritta all'esame finale.

Per comunicare e studiare in L2 in tempi rapidi, l'alunno necessita di una totale immersione nella lingua. Come afferma Daloso (2009, p. 29):

tra i fattori evidenziati per velocizzare i processi di attivazione ci sono la frequenza di esposizione e le effettive possibilità d'uso della lingua poiché è necessaria una certa quantità minima di impulsi neurali positivi per far funzionare i circuiti nervosi.

Ne deriva la necessità di adottare tutte le misure necessarie affinché l'alunno neoarrivato sia esposto il più frequentemente possibile alla lingua

studiata, offrendogli il maggior numero di possibilità per utilizzarla poiché egli ha bisogno «di una quantità di “energia cerebrale” molto elevata per attivare i sub-sistemi che processano la lingua», sia straniera che seconda. L'essere dispensato dallo studio della seconda lingua comunitaria fa sì che questa «energia celebrale» venga canalizzata.

Ad approfondire l'area riguardante la somministrazione delle altre prove d'esame, scritte e orali, sono ancora le *Linee Guida per l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 a dare alcune indicazioni e proposte pratiche agli insegnanti.

Pur ricordando che tutte le parti che compongono l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione non possono essere differenziate, viene suggerito, a fronte di «notevoli difficoltà comunicative» dell'alunno straniero, di prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine del candidato per facilitargli la comprensione delle prove.

Non vengono fornite ulteriori specifiche rispetto al tipo di prova per cui è previsto l'affiancamento quindi si può legittimamente supporre che, durante la prova INVALSI, così come per le prove scritte d'italiano, matematica e lingua inglese, si possa prevedere questo tipo di facilitazione.

Nel caso poi che si sia assicurata la presenza di un mediatore linguistico, tale supporto può essere fornito anche durante la prova orale da sostenersi nella lingua madre per l'accertamento delle competenze maturate in alcune discipline scolastiche.

Molto diversa invece la situazione durante l'esame di Stato per la conclusione del secondo ciclo d'istruzione poiché non sono previste misure dispensative, come la possibilità di non sostenere l'esame scritto e orale nella seconda lingua comunitaria, né di avere il supporto di un facilitatore e/o mediatore linguistico durante le altre prove.

La sola possibilità offerta dalle *Linee Guida* del 2014 è quella di considerare crediti formati «eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine» e di valorizzare durante il colloquio orale «contenuti relativi alla lingua e alla cultura d'origine».

4 Conclusioni

Il quadro normativo del MIUR presentato in questo saggio mette in luce la necessità di operare una trasformazione radicale del sistema scolastico rispetto all'inserimento e alla valutazione degli studenti stranieri. Se, come emerge chiaramente, il processo di cambiamento è in fase iniziale, si deve comunque sottolineare per onestà intellettuale che c'è stata nell'ultimo triennio un'attenzione sempre più puntuale e accorta nelle linee d'indirizzo per l'accoglienza e la formazione degli alunni con cittadinanza non italiana, soprattutto neoarrivati.

Come afferma Minello (2006, p. 234):

da questo punto di vista, le esigenze valutative della classi CAD costituiscono una positiva tensione al miglioramento di tutto il sistema educativo e formativo, perché si passi dal superamento di modelli valutativi oramai logori [...] alla realizzazione di nuovi modelli più articolati e maggiormente adeguati alla realtà scolastica attuale.

La normativa vigente ha reso disponibili agli insegnanti alcuni strumenti operativi quali:

1. la predisposizione di PDP a carattere transitorio e piani personalizzati biennali per gli alunni stranieri neoarrivati;
2. la possibilità di attivare corsi di L2 in sostituzione della seconda lingua straniera comunitaria, esonerando gli studenti neoarrivati dalla relativa prova d'esame di scuola secondaria di primo grado;
3. la possibilità di avvalersi di figure professionali qualificate quali facilitatori linguistici e mediatori culturali sia durante il percorso formativo che durante le prove orali e scritte conclusive del primo ciclo d'istruzione;
4. le indicazioni pratiche per un corretto inserimento degli alunni nella classi d'appartenenza secondo il criterio dell'età anagrafica o comunque con deroghe precise e secondo criteri stabiliti.

La scuola necessita ancora d'indicazioni che precisino e chiarifichino le discrepanze che si creano quando, a fronte di percorsi sempre più personalizzati e individualizzati, viene poi richiesto in fase di valutazione finale una standardizzazione che rimette tutti sullo stesso piano.

Per arrivare ad una scuola che davvero metta al centro il singolo apprendente, andrebbero forniti, a livello nazionale, degli strumenti per una valutazione criteriale che individuino parametri e indicatori che «non devono essere troppo generici, astratti ed idealistici, ma che nello stesso tempo devono evitare l'eccesso opposto di appiattimento» (Minello, p. 240).

Bibliografia

- Anon. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Anon. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Balboni, Paolo Ernesto (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bettinelli, Elio Gilberto (2010). «La valutazione degli alunni stranieri neo-arrivati» [online]. *Giornata provinciale Intercultura* (Lucca, 19 marzo 2010). Lucca. Disponibile all'indirizzo http://www.usplucca.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=64 (2015-03-03).
- Calonghi, Luigi (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Caon, Fabio (2006). «Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: Teorie di riferimento e proposte operative». In: Caon, Fabio (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Circolare Ministeriale (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative*, 8. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.
- Circolare Ministeriale (2012). *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione: Istruzioni a carattere permanente*, 48. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica.
- Comoglio, Mario (2002). «La valutazione autentica». *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1), pp. 93-112.
- Cummins, Jim (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Daloiso, Michele (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Direttiva Ministeriale (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.
- Direttiva Ministeriale n. 2563 (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali: A.S. 2013/2014: Chiarimenti*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.

- d.P.R. n. 122 (2009). *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Luise, Maria Cecilia (2003). «L'italiano per lo studio e per il successo scolastico». In: Luise, Maria Cecilia (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, vol. 1. Perugia: Guerra.
- Porcelli, Gianfranco (1999). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET.
- Porcelli, Gianfranco; Dolci, Roberto (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici: Modelli informatici per la scuola*. Torino: UTET.
- Santipolo, Matteo (2006). «Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche». In: Santipolo, Matteo (a cura di), *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.