

Osservazioni sull'articolo 11 "Misure per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri " del DL 71 - Fiorella Farinelli (1)

Le misure relative al potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana per gli studenti con background migratorio contenute nell'articolo 11 appaiono di portata piuttosto modesta rispetto alla complessità e articolazione dei bisogni formativi dei destinatari, non investono come si dovrebbe tutti i comparti del sistema di istruzione e formazione che li accolgono, non consentono previsioni attendibili del loro impatto a causa del rinvio a successivi provvedimenti della specificazione dei criteri di accesso alle misure e dell'entità delle risorse dedicate. Sconcerta inoltre che nonostante i numerosi contributi di analisi e di proposte sull'argomento oggetto del decreto, tra cui quelli di documenti ufficiali come gli *Orientamenti interculturali per l'integrazione degli studenti con background migratorio* varati dal Ministero nel 2022, continuino ad essere ignorate tematiche di grande rilievo. Come, per fare un esempio, il ruolo decisivo delle scuole per l'infanzia per il superamento precoce dei deficit linguistici, e quindi l'esigenza di dotarle delle risorse culturali e professionali necessarie a supportare lo sviluppo del bilinguismo tra i 3 e i 5 anni. Non ci sono, del resto, neppure riferimenti ai percorsi di istruzione e qualificazione professionale (IeFP) per il completamento dell'obbligo di istruzione dove pure gli studenti con background migratorio sono sovrarappresentati.

Deve essere tuttavia apprezzata l'intenzione di investire su un netto miglioramento dei risultati di apprendimento della lingua italiana, e di realizzarlo con modalità organizzative compatibili con il "modello italiano" basato sull'iscrizione e sull'esperienza scolastica condivisa nelle classi comuni. Al di là dei principi e dei valori sottesi al nostro modello, è noto che gli scambi linguistico-comunicativi quotidiani tra pari in contesti educativi plurilingue influiscono positivamente sull'apprendimento della lingua2.

In questo quadro, l'iter parlamentare dovrebbe essere utilizzato per migliorare il testo del decreto, superare le incongruenze e le approssimazioni che vi sono contenute, impegnando con precisi indirizzi del legislatore i provvedimenti attuativi che vengono previsti.

Le criticità maggiori riguardano

--le differenze tra la misura contenuta nei commi 1-2 e la misura contenuta nel comma 3 in ordine ai comparti scolastici coinvolti, al monitoraggio delle competenze linguistiche degli studenti con back ground migratorio, al ruolo e alle responsabilità dell'autonomia scolastica

--la genericità della nozione di NAI che, se confermata, condizionerebbe l'individuazione dell'entità dei fabbisogni professionali (gli insegnanti specialisti in italiano lingua 2) e la relativa programmazione degli organici

-- il 20% di NAI per classe come soglia per l'attivazione dell'intervento dell'insegnante specialistico

- 1- Dovrebbe essere chiarito che entrambe le misure, quella che prevede la promozione di attività di potenziamento didattico extracurricolare e quella imperniata sull'utilizzo di insegnanti specialisti di supporto nel caso di studenti neoarrivati, **coinvolgono entrambe sia il primo che il secondo ciclo, quindi anche la scuola primaria**. Non avrebbe senso, infatti, non prevedere l'applicazione della misura sugli insegnanti specialisti anche nella primaria, dove i neoarrivati ci sono o possono esserci come nelle due secondarie, solo perché in questo settore scolastico non ci sono le classi di concorso : si deve invece prevedere che, nell'anno 2024-25, oltre alla programmazione del fabbisogno professionale e relativo concorso, ci sia **un intervento normativo per l'introduzione anche nella primaria della figura dell'insegnante specialista in italiano lingua2**

La seconda differenza o incongruenza riguarda **la diversa modalità e responsabilità di monitoraggio delle competenze linguistiche prevista nelle due misure**. In un caso (misura del comma 3) essa viene implicitamente affidata all'istituzione scolastica (sebbene poi sul tasso di presenza di alunni non in possesso delle competenze linguistiche di base che fa scattare le attività extracurricolari di potenziamento sia previsto un ulteriore decreto ministeriale dai contenuti al momento ignoti). Mentre nell'altro (misura commi1-2) si propone una non meglio precisata collaborazione tra scuole e CPIA da estendere anche alla definizione dei piani didattici personalizzati. Al di là del senso e della finalità di tale differenza, che dal testo del decreto è impossibile evincere, si evidenziano più problemi.

Il primo problema è che chi conosce la realtà effettiva dei CPIA (il numero, la collocazione territoriale delle sedi fisiche, il tipo di attività formativa e di popolazione scolastica, le funzioni degli insegnanti A23 incardinati nei Centri) sa per certo che **la collaborazione tra scuole e CPIA è poco credibile perché attualmente poco fattibile, e che sarebbe del tutto incongrua sul versante della definizione dei piani personalizzati**, un compito che appartiene per intero alle istituzioni scolastiche frequentate dai soggetti destinatari.

Il secondo problema è che le istituzioni scolastiche coinvolte devono essere in ogni caso messe in grado, con apposite linee guida nazionali e apposita formazione, di effettuare autonomamente le rilevazioni sulle competenze linguistiche in essere e in itinere. **Anche su questo punto si gioca la partita tutt'altro che secondaria del necessario equilibrio tra indirizzo centrale e autonomia scolastica nonché il decollo o meno di un "sistema" finalmente stabile di rilevazione delle esigenze e di pronta attivazione dell'offerta formativa più adeguata per qualità ed efficacia.**

- 2- I NAI, gli studenti "neoarrivati" iscritti per la prima volta al sistema scolastico-formativo, sono effettivamente la parte della popolazione scolastica con background migratorio con il bisogno più acuto di rapido apprendimento degli strumenti linguistico-comunicativi di base per poter fruire vantaggiosamente in tutte le discipline della didattica per tutti. Si tratta per lo più di "minori ricongiunti" e di "minori stranieri non accompagnati", ma possono esserci anche altre tipologie di nuovi arrivi (come è successo recentemente con i profughi ucraini), tra cui vanno considerati anche i bambini e ragazzi delle adozioni internazionali. Ci sono casi, ma si tratta di minoranze, di neoarrivati che conoscono già un po' di italiano perché nipoti o figli di immigrati italiani che rientrano (per esempio dall'Argentina). I tempi di apprendimento dell'italiano di base possono essere molto diversi secondo il tipo e i tempi della scolarizzazione nel paese di origine, le lingue materne, l'uso di lingue occidentali parlate, e talora anche scritte, di tipo "veicolare" o "coloniale", i rapporti con familiari ed amici parlanti italiano ed altre variabili anche di natura soggettiva. Solo il monitoraggio iniziale e ricorrente delle competenze da parte degli istituti scolastici di accoglienza fornisce le evidenze necessarie a programmare durata, sviluppo, qualità degli interventi. E' in ogni caso accertato, ed anche intuitivo, che il calcolo del numero dei NAI come base per individuare il fabbisogno di insegnanti

specialisti deve tener conto del fatto che il processo di “allineamento” delle competenze linguistiche in italiano ha bisogno solitamente di non meno di due anni, talora anche di due e mezzo o tre. Il che significa che, **in prima applicazione, la misura contenuta nei commi 1 e 2 deve considerare NAI non solo gli studenti arrivati nell’anno scolastico in corso ma anche nei due anni precedenti e che una durata di due anni o più dell’insegnamento specialistico va prevista per tutti i NAI. Ma tenendo anche conto che il potenziamento dell’apprendimento linguistico per i neoarrivati richiede di solito un impegno di tempo scolastico che va a scalare dai primi 4-5 mesi ai successivi, dal primo al secondo/terzo anno.** Ne consegue che solo le istituzioni scolastiche di accoglienza possono progettare e decidere i tempi della didattica speciale e il suo coordinamento ed integrazione con la didattica ordinaria. **Una decisione centralistica che imponesse un utilizzo rigido e identico in ogni realtà del monte-ore degli insegnanti specialisti non gioverebbe alla qualità ed efficacia dell’intervento. Sono indirizzi di buon senso che il legislatore dovrebbe prefigurare.**

- 3- Il decreto prevede che l’insegnamento specialistico in italiano lingua2 scatti solo in presenza di NAI, e solo nelle classi in cui la loro presenza sia pari o superiore al 20% degli studenti (ovvero 5 su 25). L’osservazione della realtà scolastica attuale dice che situazioni di questo tipo si presentano raramente anche nelle istituzioni scolastiche con i tassi più alti di studenti con background migratorio perché questi appartengono in stragrande maggioranza all’immigrazione stabilizzata (oltre il 67% è nato in Italia, molti degli altri sono arrivati prima dell’età della scolarizzazione). Mentre sono moltissime le classi con il 20 per cento e più di studenti di provenienza straniera che, anche se non sono NAI, hanno competenze linguistiche di base insufficienti a proseguire gli studi oltre la scuola media. **Non sembra dunque ragionevole limitare l’introduzione dell’insegnamento specialistico alle sole situazioni in cui c’è un’alta presenza di NAI.**

Ma presenta criticità anche correlare l’introduzione degli insegnanti specialisti in italiano lingua2 solo alla presenza di classi con almeno il 20% di studenti NAI. Potrebbe infatti succedere che agli istituti scolastici che fanno la scelta corretta di distribuire il più possibile i NAI su più classi (si tratta della “equiterogeneità” , la regola d’oro da sempre raccomandata nelle circolari sulle iscrizioni) con il risultato di non averne nessuna con almeno il 20% di NAI, non verrebbero assegnati insegnanti specialisti neppure se il numero totale fosse superiore a 5. Mentre verrebbero al contrario “premiati” gli addensamenti anomali in una o poche classi. Il criterio adottato dal decreto, insomma, è molto esposto al rischio di utilizzi “distorsivi”. Che si dovrebbero evitare utilizzandone uno diverso, basato sul numero totale di alunni NAI per scuola ma anche su altri indicatori di difficoltà dell’istituto scolastico in ordine alle sue dimensioni, alla composizione sociale della sua popolazione scolastica, al tasso di presenza di studenti non italofofoni, ai tassi di dispersione e di abbandoni, alle caratteristiche del territorio e ad altre variabili. Il difetto è, comunque, nel manico, nell’ipotizzare cioè per gli insegnanti specialisti in italiano lingua 2 una collocazione e un ruolo analogo a quello degli insegnanti di sostegno. Ma gli insegnanti cosiddetti “della classe A 23 “ dovrebbero svolgere un ventaglio di funzioni diverse e ben più articolate di quella di insegnanti speciali di italiano per studenti specialissimi e, tramite ciò, di supporto agli insegnanti della singola classe. Sarà bene che di queste approssimazioni e di questi vuoti si venga a capo, prima del bando di concorso e dei provvedimenti attuativi che vengono annunciati dal decreto.

Fiorella Farinelli. Componente del (non più istituito) Osservatorio nazionale sull'integrazione degli studenti stranieri presso il Ministero dell'Istruzione. Insegnante di italiano lingua2 nella scuola dei Padri Comboniani di Roma per immigrati adulti