

Anna Ostinelli*

L'inclusione degli alunni stranieri nella scuola del primo ciclo

La normativa scolastica e la realtà delle scuole

Il termine “inclusione” è ormai una delle parole d'ordine della scuola italiana e fa riferimento alla necessità di inserire tutti a pieno titolo nel percorso scolastico, senza che le peculiarità di ciascuno siano considerate limitanti o deficitarie. La didattica inclusiva riguarda tutti gli studenti: dai cosiddetti “normali”, ai diversamente abili, dai plusdotati, agli alunni con specifiche difficoltà di apprendimento, da chi si porta sulle spalle problematiche familiari o sociali particolarmente pesanti, agli alunni stranieri di prima e seconda generazione.

Ogni buon docente, ogni team dovrebbe essere in grado di progettare e realizzare una didattica realmente inclusiva, sostenuto anche dalle indicazioni del legislatore e dai pronunciamenti del MIUR. Il problema è che più di una volta i docenti, e anche i dirigenti scolastici, percepiscono un iato fra quanto dichiarato dall'Istituzione scolastica e le effettive condizioni di attuazione, o si trovano disorientati fra le tante, forse troppe, note e circolari a volte, almeno apparentemente, contraddittorie.

In questo articolo ci si soffermerà sul problema dell'inclusione degli alunni di origine non italiana, i cosiddetti “alunni stranieri”, riservando particolare spazio a coloro che frequentano il primo ciclo di istruzione. Questo non solo perché i ragazzi in questa fascia sembrano essere ancora i più numerosi, ma perché il successo formativo e un buon inserimento nel sistema scolastico italiano in questa fase è fondamentale per la scelta di proseguire gli studi in qualsiasi ambito senza in questo essere frenati dai limiti di comprensione della lingua italiana.

Facendo riferimento alle “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” del MIUR pubblicate nel febbraio 2014¹, vediamo che le situazioni più frequenti sono quelle di studenti provenienti da contesti non ita-

* Membro del Comitato Scientifico dell'OPPI e docente di scuola secondaria di primo grado. Il testo è la rielaborazione dell'intervento tenuto dalla stessa autrice e da Anna Carletti il 13 luglio 2017 al XXVII Seminario nazionale dell'OPPI.

¹ Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (C.M. 4233 febbraio 2014).

lofoni, con cittadinanza non italiana, di prima e seconda generazione o addirittura neo-arrivati per ricongiungimenti familiari e, sempre più spesso, minori non accompagnati².

La casistica è quindi ampia e molto differenziata dal punto di vista socio-culturale e della conoscenza della lingua italiana.

Non si può certo dire che lo Stato italiano non abbia cercato di ottemperare all'art. 2 della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo del 1948³ e alla successiva Convenzione sui Diritti dell'Infanzia: molti sono infatti i pronunciamenti legislativi relativi alla tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero⁴; altrettanti i decreti, le circolari e le note in materia di legislazione scolastica che al loro interno toccano le problematiche relative a questi studenti⁵. A questi si aggiungono i documenti programmatici per l'integrazione⁶ e la nascita nel 2014 dell'"Osservatorio nazionale per l'integrazione degli studenti stranieri e per l'intercultura"⁷.

Tutto a posto quindi? Forse, in parte, ma non sempre. Per capirlo proviamo a seguire il percorso di un alunno proveniente da una famiglia non (o poco) italofona, nato in Italia o giunto nel nostro paese in età scolare o prescolare.

Il genitore deve iscrivere on line il proprio figlio alla scuola dell'obbligo: ecco i primi ostacoli. L'ostacolo linguistico per i genitori che non parlano o parlano poco la nostra lingua e l'ostacolo informatico: non tutti hanno familiarità con la rete. Il Ministero sta provvedendo a tradurre i moduli in varie lingue, prima fra tutte l'inglese, ma ne mancano ancora molte e, inoltre, è quasi impos-

² Linee guida 2014, p. 4ss. Le linee individuano anche altre categorie: alunni rom, sinti e camminanti; alunni figli di coppie miste; studenti universitari stranieri con cittadinanza non italiana; alunni stranieri con adozione internazionale. Tutti presentano specifiche difficoltà e problematiche, non meno gravi, ma di natura per molti aspetti "altra" rispetto a quelle che in questo periodo suscitano più perplessità e difficoltà nella scuola.

³ "Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione".

⁴ Citiamo ad esempio: Legge sull'immigrazione n. 40/6marzo 1998; D.lvo. n. 286/25 luglio 1998 (T.U. condizione dell'immigrato); L. n. 189/30 luglio 2002 (procedure di accoglienza dell'alunno straniero); DPR N. 275/ 1999 (legge sull'autonomia scolastica); L. n. 53/2003 (riforma degli ordinamenti scolastici-personalizzazione dei percorsi)

⁵ D.Lgs. 16/04/1994, n. 297; Circ. MIUR 2/2010; Nota MIUR 465 – 27 gennaio 2012; CM 48/12 Esame di Stato: istruzioni a carattere permanente; CM 8/6 marzo 2013 e circ. 22 novembre 2011; Nota min. 3587 / 3 giugno 2014; D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62 (attuazione L. 107 commi 180-181) e successiva nota MIUR 1865 dell'10 ottobre 2017.

⁶ Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri C.M.24/2006; La via italiana per la scuola interculturale e integrazione alunni stranieri (2007, Osservatorio nazionale MIUR); Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo (2012) (educazione interculturale); le già citate Linee guida del 2014; Diversi da chi? A cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR (2015): buone pratiche, attenzioni e proposte.

⁷ L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli studenti stranieri e per l'intercultura nasce con l'obiettivo di individuare soluzioni per un adeguamento delle politiche di integrazione scolastica alle esigenze di una società sempre più multiculturale e in costante trasformazione. L'Osservatorio ha redatto il documento "Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura", un vademecum con raccomandazioni e proposte operative derivanti dalle migliori pratiche scolastiche, per una più efficace e corretta organizzazione dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana.

sibile tener conto di tutte le sfumature e le differenze fra le tante versioni dello stesso idioma (come ad esempio l'arabo). Le Segreterie delle scuole sono sempre disponibili ad aiutare le famiglie che non dispongono di accesso ad Internet, ma non possono da sole superare la barriera linguistica. I mediatori culturali messi a disposizione possono fornire aiuti solo per pochissime ore e gli istituti preferiscono giustamente tenere questa risorsa per le necessità di comunicazione con le famiglie nel corso dell'anno scolastico.

In un modo o nell'altro, predisponendo moduli cartacei tradotti nelle varie lingue, ricorrendo ad interpreti di buona volontà, come conoscenti, genitori di alunni già iscritti provenienti dallo stesso paese d'origine o addirittura alunni od ex-alunni ormai alle superiori, l'iscrizione viene fatta. E ne hanno diritto anche i figli di chi non ha un regolare permesso di soggiorno: il primo fondamentale passo viene quindi compiuto anche se con qualche difficoltà.

C'è poi il diritto allo studio: l'art. 38 del D.Lgs. 286/98 recita: "ai minori stranieri si applicano gli stessi diritti all'istruzione, all'accesso ai servizi educativi... l'effettività del diritto allo studio è garantita da Stato, Regioni, Enti Locali". Se i fondi erogati alle scuole per il Diritto allo studio sono utilizzati per tutti gli alunni che ne hanno bisogno, non è proprio così in altri casi. Spesso infatti gli Enti locali, a ragione, pongono il certificato di residenza come criterio o requisito per accedere ai sostegni economici per lo studio, come ad esempio la "Dote Scuola", o per essere inseriti nelle graduatorie di asili nido e scuole dell'infanzia comunali. Quindi i figli di stranieri irregolari o senza residenza cominciano ad essere esclusi.

Non è cosa da poco, se pensiamo a quanto importante sia la frequenza dei primi gradini dell'istruzione, quelli non obbligatori, per avviare la prima "alfabetizzazione" nella lingua italiana e la conoscenza dei riferimenti culturali di base del nostro paese: i piccoli spesso in casa sentono e iniziano a parlare solo nella loro lingua d'origine, mentre al nido e alla scuola dell'infanzia hanno modo di apprendere il nostro idioma insieme ai propri compagni italiani, che sono poco avanti rispetto a loro.

L'accesso a nidi e scuole d'infanzia non è un problema solo dei figli dei senza residenza, ma anche dei figli di genitori con regolare permesso di soggiorno: le liste d'attesa sono spesso lunghe e molti sono esclusi o iscritti in istituti così lontani che i genitori non riescono a conciliare l'accompagnamento a scuola del figlio con i propri turni di lavoro. Certo, è un problema per tutti, anche per le famiglie italiane, ma, ci permettiamo di dire, più rilevante nel caso di bambini stranieri che potrebbero in questa fase della loro vita compiere più agilmente il primo passo fondamentale per l'inclusione e l'integrazione: cominciare a capire la lingua del paese in cui vivono. Per molti invece questo passo viene rimandato al momento in cui entrano nella scuola primaria.

Torniamo quindi alla scuola dell'obbligo e mettiamoci dal punto di vista delle scuole.

Due sono fondamentalmente gli ordini di problemi al momento dell'iscrizione e della formazione delle classi.

Il primo riguarda il numero di ragazzi non italofofoni. La circolare del MIUR 2/2010 dichiara che per un proficuo inserimento non ci devono essere di norma più del 30% per classe di questi alunni. Di fatto però le scuole non possono rifiutare nessuno a meno che le classi non superino il numero massimo di alunni previsto⁸. Così, in molte scuole, si formano classi con una percentuale molto elevata di alunni "stranieri", provenienti magari da ambiti linguistici differenti. Esistono conferenze ed accordi di rete fra dirigenti, promosse a volte dall'USR, che dovrebbero favorire una più equa distribuzione in più scuole, ma non sempre è poi logisticamente possibile realizzare quanto previsto sulla carta. In realtà la buona volontà, la professionalità e la creatività dei docenti fa sì che anche in classi numerose e con molti alunni non italofofoni l'inclusione avvenga e, spesso, si realizzino esperienze innovative ed efficaci grazie proprio allo stimolo offerto dalla situazione. Sicuramente però quella percentuale del 30 suona irrealistica e si vorrebbe che anche il Ministero prendesse atto della situazione di molte realtà e fornisse di conseguenza maggiori strumenti.

Il secondo ordine di problemi riguarda l'assegnazione dei NAI (Nuovi Arrivi in Italia) nel livello di classe più adatto. La Nota 465 del 2012 stabilisce che gli alunni infrasedicenni (cioè sotto ai 16 anni) devono essere inseriti nella classe della stessa età anagrafica o al massimo di un anno in meno. Lo spirito della legge è corretto e saggio: se un alunno deve inserirsi deve restare con compagni della sua età. Ma nel concreto non è così semplice. In primo luogo gli alunni che non compiono i 16 anni nel corso dell'anno scolastico vengono di solito inseriti in una scuola secondaria di 1° grado e, rispettando la norma, in una classe terza. Il processo di alfabetizzazione di un quattordicenne o quindicenne dovrebbe quindi procedere a tappe serrate per metterlo in grado di affrontare l'esame di Stato. Ma spesso il problema non è solo la non conoscenza della lingua italiana e i suoi necessari tempi di apprendimento, ma lo studio delle altre discipline. A volte arrivano minori (spesso non accompagnati) quasi analfabeti anche nella loro lingua d'origine e quindi poco scolarizzati: è un'utopia pensare che possano, pur con tutte le misure compensative del caso, affrontare l'esame ed iscriversi poi ad un istituto superiore per seguire il percorso più adatto alle loro potenzialità. Spesso le scuole ritengono quindi più saggio, anche per non mandarli poi allo sbaraglio, non ammetterli agli esami e far loro ripetere l'anno. A questo punto la differenza di età si accresce e spesso anche il senso di frustrazione dell'alunno che si è impegnato, ha ricevuto rinforzi positivi, ma si trova poi non ammesso all'esame che invece i suoi compagni affronteranno. È davvero questo il modo migliore per favorire il processo di inclusione? E quali altre strade seguire? Ci sono i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) che si occupano di alfabetizzazione degli ultrasedicenni e che

⁸ Si vedano: art. 45 DPR394/99 e artt. 43-44 D.Lgs 286/98.

hanno l'obiettivo di portare i ragazzi all'esame di Stato, ma spesso studenti e famiglie vivono (certamente a torto) l'inserimento in questo ambito come un percorso "altro" rispetto a quello regolare, di ripiego, e, forse anche per questa percezione, dopo il conseguimento del diploma, avendo ormai superato l'età dell'obbligo, molti ragazzi smettono di studiare.

Si è accennato poco sopra ai tempi e alle tappe dell'apprendimento della lingua italiana. Nelle Linee Guida del 2014⁹ si distinguono tre fasi.

La prima fase riguarda l'italiano per comunicare e i risultati dovrebbero portare l'alunno ai livelli A1 e anche A2 del QCER¹⁰. Secondo le linee guida "un intervento efficace dovrebbe prevedere 8-10 ore settimanali di italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi" e dovrebbe essere impostato come un laboratorio linguistico per piccoli gruppi, evitando di riprodurre le stesse modalità della "lezione" in classe¹¹. Le abilità da raggiungere sono: a) ascolto e comprensione; b) acquisizione del lessico fondamentale (le circa 2000 parole di maggiore uso); c) acquisizione strutture grammaticali di base; d) consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura".

Probabilmente quanto proposto è adeguato ai tempi indicati, ma per la maggior parte delle scuole la sua realizzazione resta un'utopia. Da quali risorse ricavare questo pacchetto orario? O questi pacchetti, se i ragazzi arrivano, come spesso accade, in vari momenti dell'anno? Sono previsti dei finanziamenti che però spesso arrivano in ritardo e/o decurtati per necessità di bilancio e riguardano prevalentemente le scuole ad alto tasso di immigrazione. E le scuole che non hanno un numero elevato di alunni stranieri? Tutti i ragazzi hanno o non hanno gli stessi diritti ovunque siano inseriti? C'è, certo, l'organico dell'autonomia e la legge 107, che prevede docenti aggiuntivi rispetto a quelli regolarmente impegnati nelle classi. Essi possono svolgere attività di alfabetizzazione, ma, almeno nella scuola del primo ciclo, sono merce così rara numericamente e preziosa da dover essere impegnata in mille attività, tra cui le supplenze sulle assenze brevi. E in quel caso, il/i nostri alunni non italofoeni perdono la lezione. Certo, ci si può appoggiare ai docenti di sostegno, che sono di sostegno all'intera classe, ma loro spesso hanno da seguire alunni con un livello di disabilità così grave da non potersi dedicare ad altri. Una risorsa importante sono anche i volontari che donano alcune ore del loro tempo alla scuola: sono punti di riferimento fondamentali, ma è difficile che si possano impegnare per 8-10 ore settimanali.

Sorge poi spontanea un'altra domanda: ammesso che il corso di alfabetizzazione di 10 ore settimanali si possa organizzare, come seguire i ragazzi stranieri nelle rimanenti 20-26 ore? Sono in classe con gli altri e in molti casi le classi

⁹ Linee guida del 2014, cit. p. 17ss.

¹⁰ Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue messo a punto dal Consiglio d'Europa fra 1989 e 1996.

¹¹ Linee guida 2014, cit. p. 17.

della scuola dell'obbligo presentano una svariata gamma di alunni che richiedono percorsi inclusivi, e ciascuno personalizzato. Spesso il livello di autonomia, soprattutto dei neo-arrivati in Italia, è limitato: è credibile che un solo docente possa seguire singolarmente più alunni gestendo contemporaneamente le esigenze di 25-30 studenti? Certo, molti sono gli strumenti offerti dalla didattica inclusiva, ma, anche in questo caso, vi è discrepanza fra teoria e pratica e le occasioni di formazione reale e fattiva per i docenti, la possibilità di seguire e di essere seguiti da esperti in percorsi di ricerca-azione non sono poi così frequenti.

Le linee guida del 2014 sottolineano, e anche questo a ragione, che la presenza in classe, insieme agli alunni italo-foni è fondamentale, perché i migliori veicolatori della lingua d'uso sono proprio i coetanei: la necessità e la voglia di comunicare con i propri pari incentiva l'apprendimento¹². Questo è innegabile, ma siamo sicuri che il dialogo fra culture diverse sia sempre facile e naturale fra bambini e ragazzi? I compagni e le classi sono davvero sempre accoglienti con tutti? E, soprattutto, tutti i docenti hanno una formazione adeguata per rendere accogliente la classe e per cogliere e sciogliere tensioni e pregiudizi (e non solo fra italiani e non italiani, ma anche fra alunni stranieri provenienti da paesi diversi)? Si pone quindi ancora una volta un problema di formazione e sostegno degli insegnanti.

Non basta poi saper comunicare per risolvere i problemi della vita quotidiana, gli alunni devono imparare ad utilizzare l'italiano per studiare le discipline: siamo alla seconda fase del percorso tracciato dalle Linee guida. Il possesso delle abilità di livello A2, ammesso che dopo 40 ore di formazione di base e la "full immersion" nella classe il livello venga raggiunto, permette solo di veicolare la cultura disciplinare con una produzione minima in lingua italiana e necessita di materiali didattici che si concentrino soprattutto sul lessico, sui nuclei fondamentali e sugli obiettivi minimi. È quindi solo l'anticamera all'"imparare per studiare" e all'"imparare studiando". Si pongono i problemi già indicati per la prima fase: quanta autonomia hanno i ragazzi per utilizzare da soli schede e testi facilitati? chi può guidarli? Quanta effettiva comprensione culturale hanno di ciò che studiano (soprattutto, ma non solo, nell'area antropologica)? Le nostre Indicazioni, i nostri libri, il nostro modo di insegnare sono davvero interculturali? Ecco un nuovo concreto problema di strumenti e di formazione dei docenti.

La terza fase scandita dalle Linee guida è quella forse meno problematica: è la fase dove dovrebbero emergere le difficoltà persistenti nell'utilizzo della lingua, con conseguenti interventi di intenso "artigianato" pedagogico e didattico che coinvolgono tutti gli studenti, anche gli italo-foni, che spesso durante la scuola dell'obbligo devono ancora familiarizzarsi appieno con la nostra lingua. Questa è sicuramente una situazione ideale e ricca di opportunità di confronto per i ragazzi stranieri: ma quante volte ci arrivano davvero, almeno, nella scuola del primo ciclo?

¹² Ivi, p. 17

L'alunno poi va valutato e, giustamente, è valutato nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani, senza discriminazioni. Certo, i programmi devono essere adattati al livello dell'alunno straniero ed occorre compiere una valutazione "modulata ed attenta"¹³. La stesura di un Piano Didattico Personalizzato sicuramente aiuta almeno nella prima fase¹⁴ a riflettere sulle effettive esigenze dell'alunno. A seguire si può comunque pensare ad una programmazione personalizzata. Le Linee guida raccomandano inoltre che non si debba valutare in maniera negativa l'alunno per l'inadeguatezza linguistica. Valide indicazioni che, come sempre, richiedono professionalità e formazione dei docenti. Occorre che si abbia bene in mente quanto e come il problema della lingua (oltre che le diversità dei programmi scolastici nei vari paesi) finisca per coinvolgere l'apprendimento di tutte le discipline, aritmetica e geometria comprese.

Tutte queste indicazioni, però, sino a poco tempo fa sembravano stridere con alcune prove richieste dallo stesso Ministero: i test Invalsi inseriti nell'esame di Stato alla fine del primo ciclo e le indicazioni un po' confuse e contraddittorie rispetto alla prova della seconda lingua straniera.

Fortunatamente con il DL62 /2017 e con la successiva nota ministeriale 1865 del 10/10/2017 qualcosa è cambiato.

In primo luogo il test Invalsi: viene proposto durante l'anno¹⁵ e l'averlo affrontato è condizione di ammissione all'esame, qualunque sia il risultato conseguito, sufficiente o non sufficiente. Questo è sicuramente un gran passo avanti. In precedenza, quando la prova Invalsi faceva parte integrante dell'esame, era quasi scontato che gli alunni non italofoeni, con un livello A2 o B1 nel nostro idioma, ottenessero un voto negativo, che andava ad abbassare la media finale, perché non ancora in grado di comprendere linguisticamente un testo calibrato su alunni italofoeni, e non perché incapaci, se il testo fosse stato adeguato al loro livello di conoscenza dell'italiano, di capire il senso di quanto proposto.

E la programmazione modulata ed attenta tanto raccomandata? E come conciliare la prova Invalsi con quanto dichiarato dalle stesse Linee Guida del 2014: "per l'esame al termine del primo ciclo, nel caso di notevoli difficoltà comunicative, è possibile prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici... per facilitare la comprensione"¹⁶?

Tutto questo è stato superato anche se, per la verità, proporre a degli alunni in via di alfabetizzazione nella nostra lingua un testo sicuramente troppo difficile per loro può apparire comunque "poco inclusivo".

Chiudiamo ora il percorso del nostro alunno con l'esame di licenza.

Eliminato l'ostacolo della prova Invalsi, rimane quello della seconda lin-

¹³ Linee guida 2014 cit. p. 13

¹⁴ La nota Ministeriale 2563 del 22/11/2013 e la Linee guida del 2014 riconoscono la possibilità della stesura di un PdP ma consigliano che sia mantenuto per un tempo limitato e che riguardi soprattutto gli alunni neo-arrivati ultratredicenni provenienti da paesi di lingua non latina.

¹⁵ DL 62/2017 art.7

¹⁶ Linee guida/ febbraio 2014 p.13

gua comunitaria¹⁷. Le note ed indicazioni degli anni precedenti erano, o almeno sembravano ai docenti ed anche ai dirigenti, spesso confusive: chi può essere esonerato dalla prova d'esame della seconda lingua¹⁸? E a volte anche gli Uffici Scolastici interpellati in merito non davano risposte certe ai nostri dubbi.

La nota 1865/2017 finalmente porta chiarezza: “per gli alunni che utilizzano le due ore settimanali di insegnamento della seconda lingua comunitaria... per potenziare l'insegnamento dell'italiano (solo per gli alunni con cittadinanza non italiana) la prova scritta fa riferimento ad una sola lingua straniera”¹⁹.

Gli ultimi pronunciamenti legislativi hanno quindi contribuito a sciogliere qualcuna delle difficoltà e contraddizioni nella normativa scolastica. Ma ancora molto resta da fare, crediamo, sia dal punto di vista normativo, sia da quello dell'aiuto concreto alle scuole, se risultano ancora valide e nel contempo non attuate alcune delle attenzioni e proposte contenute nel documento “Diversi da chi?” del 2015²⁰.

Eccone alcune: facilitare l'accesso dei bambini al sistema delle scuole dell'infanzia; riservare maggiore attenzione al numero di alunni e alla composizione delle classi; potenziare l'organico funzionale aggiuntivo per l'attivazione di laboratori di italiano L2; aiutare le scuole a definire in maniera chiara – e coerente con “l'adattamento del programma” previsto dalla normativa – le modalità di valutazione; fornire maggiore formazione dei docenti curricolari per insegnare italiano anche per lo studio, per valorizzare la diversità linguistica, per avere reali competenze interculturali; aiutare le scuole stesse ad aprire corsi di italiano per i genitori, per facilitare la loro reale partecipazione e collaborazione.

Questo e tanto altro c'è ancora da fare se vogliamo davvero essere scuola inclusiva e nello stesso tempo rispettosa delle peculiarità culturali dei giovani e giovanissimi studenti stranieri.

La vera integrazione e il dialogo interculturale fra i futuri adulti iniziano probabilmente da qui.

¹⁷ Il DL62 prevede ora un solo scritto che contenga prove relative ad entrambe le lingue straniere studiate.

¹⁸ Il DPR 89/2009 per il quale le ore di seconda lingua comunitaria possono essere usate per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana nel rispetto dell'autonomia delle scuole.

Il suo dettato è confermato nella CM 48/2012 “Disposizioni a carattere permanente per l'esame di stato”: “Resta fermo (rif. All'art. 5 DPR 89/2009) che quanto sopra indicato (prova scritta L3) non riguarda le situazioni di quegli studenti che si avvalgono delle ore di seconda lingua comunitaria... per il potenziamento della lingua italiana. In tal caso, ovviamente, la seconda lingua comunitaria non è oggetto di prova d'esame”. Ma è successivamente messo almeno in forse dalla CM 8/2013 (esplicativa del DM 27/12/2012) “Le strategie dispensative hanno carattere transitorio... non si può accedere alla dispensa delle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato...”. Nella CM si rammenta l'art. 5 DPR 89/2009... ma si rimanda ad eventuali future disposizioni in merito agli esami di Stato. Le stesse Linee Guida del 2014 a p. 13 affermano: “La normativa d'esame non permette di differenziare formalmente le prove per gli studenti stranieri”. Da questa affermazione sembra di dover inferire che essi devono sostenere tutte le prove degli altri e con le stesse modalità.

¹⁹ Nota 1865 cit. p. 7.

²⁰ Il Documento è stato redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR. L'Osservatorio era stato istituito nel 2014 dal Ministro Stefania Giannini.