

DISABILITÀ E L2: IL CASO DI AISHA

Jenny Cappellin

ABSTRACT

Nella scuola superiore sempre più si è a contatto con ragazzi stranieri certificati. La legge 104/92 tutela la disabilità chiedendo di stilare un PEI (Piano Educativo Individualizzato), che riguarda la dimensione dell'apprendimento legata agli aspetti sociali e riabilitativi. Questi ragazzi hanno la facoltà di seguire una programmazione per obiettivi minimi o completamente differenziata, previo il consenso della famiglia. Questi studenti hanno spesso non solo disturbi di tipo psico-fisico ma anche difficoltà dovute al loro background culturale: livello di L2 non sufficiente per affrontare uno studio nella scuola superiore, problemi di inserimento, poca partecipazione della famiglia alla vita scolastica. Tutto questo richiede all'insegnante di sostegno la capacità di far fronte a problematiche linguistiche e culturali. Verrà illustrato il caso di Aisha, ragazzina di origine marocchina, con problemi di apprendimento e disturbi di comportamento. Aisha proviene da una famiglia dove si parla solo arabo, la scolarizzazione è avvenuta in Italia, l'italiano parlato è fluente, ma nonostante ciò, ha forti difficoltà nella comprensione e lettura dei testi in italiano: lo studio diventa difficoltoso, non solo per la sua situazione di disabilità, ma anche per la sua poca conoscenza della microlingua. In base alla legge 104/92 Aisha potrebbe seguire un programma differenziato, dunque difforme dalla classe. Senza il consenso scritto dei genitori, che mancano più volte alle convocazioni, Aisha deve seguire la programmazione dei compagni. In questo periodo la ragazza è demotivata, il peso della scuola è molto forte, la prima pagella un disastro. Solo quando la famiglia accetta la programmazione differenziata ci si può discostare da quello che si fa in classe: i ritmi sono più lenti, la L2 viene curata, Aisha rinasce.

1. PDF, PEI E PROGRAMMAZIONE DIFFERENZIATA

Un aspetto peculiare della scuola italiana è quello di prevedere l'inclusione degli studenti con disabilità nelle classi comuni di tutte le scuole di ogni ordine e grado. L'Italia è la prima in Europa ad adottare questo sistema di integrazione scolastica (Tabarelli, Pisanu 2013:17): laddove all'estero un ragazzo con problemi psico-fisici deve iscriversi a scuole speciali, in Italia invece può normalmente frequentare la scuola pubblica ed avere il supporto didattico di un insegnante di sostegno. Questo diritto viene sancito con la legge 104 del 1992, che prevede anche l'inserimento e l'integrazione della persona di origine straniera o non in possesso della cittadinanza italiana. Questo inserimento e integrazione si realizza con dotazioni didattiche e

tecniche, programmi e valutazioni che possano essere a misura delle difficoltà dello studente, e l'ausilio di personale docente specializzato (l'insegnante di sostegno). Il grado di disabilità dell'alunno viene stabilito da specifiche commissioni mediche che stilano una diagnosi funzionale, ovvero una descrizione analitica dello stato psico-fisico dell'alunno: in base a questa e a tutta la documentazione degli anni precedenti che può essere messa a disposizione della scuola, viene stilato un profilo dinamico funzionale (PDF) sul quale si basa poi un piano educativo personalizzato (PEI). Il PDF raccoglie le osservazioni compiute sull'alunno in contesti diversi all'interno dell'ambiente scolastico e ne evidenzia i suoi potenziali di sviluppo, con il fine di promuovere una progettazione in chiave educativa e non riabilitativa. Nel PDF si fa riferimento a varie aree dello sviluppo: cognitiva, affettivo-relazionale, comunicativa, linguistica, sensoriale, motorio-prassica, neuropsicologica, dell'autonomia e dell'apprendimento (DPR 24/2/94). Il documento viene redatto e condiviso dall'unità multidisciplinare dell'ULSS, dagli insegnanti di sostegno e curricolari e dalla famiglia dell'alunno. Il PDF è un obbligo di legge e viene fatto con scadenza regolare durante il percorso scolastico: al termine della scuola materna, della scuola elementare, della scuola media e durante il corso di studi di istruzione medio-superiore e viene verificato a scadenza in genere biennale. Il docente di sostegno osserva sistematicamente il comportamento dell'alunno all'interno del contesto scuola e del contesto classe, evidenziando eventuali difficoltà e/o miglioramenti nel corso dell'anno, relazionandoli poi regolarmente ai colleghi, all'ULSS competente e alla famiglia. Il PEI o Piano Educativo Individualizzato contiene invece la descrizione degli interventi che vengono fatti per garantire il diritto all'educazione e istruzione dell'allievo. Il PEI viene stilato annualmente considerando le indicazioni presenti nella Diagnosi Funzionale e nel PDF e tiene conto non solo delle attività prettamente legate alle materie scolastiche ma anche interventi educativi, di socializzazione ed integrazione sia scolastica che extra-scolastica, tenendo sempre presente la costruzione di un progetto di vita futuro dello studente. Il documento viene redatto dopo un periodo di osservazione iniziale ed è sottoscritto dagli operatori dell'ULSS, dagli insegnanti curricolari e di sostegno e dalla famiglia. La sua stesura è quindi un'operazione condivisa da più parti e più punti di vista, che devono essere concordi sugli obiettivi che ci si propone di raggiungere. Contiene le attività che si intende proporre, i metodi che si ritengono più idonei, i tempi e gli spazi che si utilizzeranno, i materiali e gli strumenti di cui si farà uso, e quali criteri e metodi di valutazione, dunque le tipologie di verifiche che verranno usate. Il PEI evidenzia come per lo studente con disabilità si possa ricorrere ad attività e verifiche diversificate e differenziate rispetto al resto della classe, sempre nel rispetto delle potenzialità e difficoltà dell'alunno. In questo modo si cerca di sostenere un apprendimento calibrato sulle sue capacità, senza correre il rischio di demotivarlo e/o escluderlo dalle attività della classe. Si deve infatti tenere sempre presente non solo la disabilità dello studente, ma anche le sue potenzialità e le sue proiezioni all'interno della comunità scolastica. Fondamentale è l'acquisizione di competenze cognitive, comunicative ed espressive, ma anche operative. Come per il PDF, anche il PEI viene periodicamente verificato e condiviso tra le varie parti.

Ogni studente con disabilità può seguire una programmazione per obiettivi minimi o differenziata. Il percorso per obiettivi minimi permette il conseguimento del titolo di studio, mentre la programmazione differenziata porta lo studente a ricevere alla fine

del percorso di studi un attestato di crediti formativi e non un diploma. Questo non gli consente di frequentare l'università o partecipare a concorsi pubblici, ma sarà utile per un inserimento nel mondo lavorativo, in quanto evidenzia le reali capacità possedute dall'alunno e in quale contesto possono realizzarsi. Se gli obiettivi del PEI sono nettamente diversi rispetto a quelli della classe, il ragazzo seguirà un percorso di studi differenziato. In genere questo avviene in casi di disabilità di tipo cognitivo. La famiglia deve essere informata di questa scelta e può sottoscriverla o meno. Qualora non fosse concorde, l'alunno segue comunque il suo PEI, viene tutelato nell'apprendimento ma i criteri di valutazione sono comuni a quelli della classe. Con una programmazione differenziata si passa alla classe successiva senza però avere di fatto una promozione. Nessuna indicazione viene apposta nei tabelloni esposti al pubblico, ma nella pagella viene indicato che la valutazione è fatta in base al PEI.

2. SALAM ALEYKUM: MI CHIAMO AISHA. IL CASO

Aisha frequenta la classe prima di un istituto superiore di formazione professionale. E' seguita dall'insegnante di sostegno da quando ha cominciato a frequentare la scuola elementare. Ha da sempre avuto problemi di tipo psicologico e sociale, nonché cognitivo: fa molta fatica a concentrarsi, a mettere ordine alle sue idee. Il lavoro a casa è difficile da gestire per lei, e pure in classe nutre difficoltà. Durante le lezioni si distrae continuamente e non sempre segue quanto il docente sta spiegando. Il materiale scolastico è spesso dimenticato e non è abituata a tenere un diario. Quando deve essere interrogata o deve svolgere una verifica, la tensione in lei sale molto e l'agitazione ha spesso il sopravvento, tanto da non farle scrivere nulla. Se ritiene che le domande siano difficili o se non riesce a comprenderle pienamente, si demoralizza e si chiude in se stessa. Con i compagni fa fatica a socializzare, crede che tutti la vogliano prendere in giro.

2.1. AISHA E IL SUO AMBIENTE CULTURALE

Aisha è nata in Italia da genitori marocchini. La sua famiglia è molto numerosa, ha 3 fratelli e 3 sorelle, lei è la più piccola. Vive con i genitori in un paese della provincia di Treviso. Aisha apparentemente è una ragazza come tutte le altre, ama uscire, chiacchierare con le amiche, messaggiare con il cellulare. Non ha difficoltà linguistiche, parla correttamente l'italiano e comprende benissimo quello che le si dice. A casa però parla solo arabo, o meglio marocchino come dice lei. In italiano legge qualche rivista e le cose necessarie per la scuola, ma non nutre passione per la lettura. La madre e la sorella, che la seguono nell'educazione, non si esprimono ancora in italiano, e per comunicare con il mondo della scuola necessitano o dell'aiuto della figlia, o della mediatrice culturale. Non partecipa ad ambienti culturali italiani, e non fa parte di gruppi giovanili. Perlopiù si incontra con ragazzi di origine marocchina, che anche i suoi genitori conoscono. Ha un'amica in classe, con la quale si sente quasi ogni giorno al di fuori dell'ambiente scuola, ma non si frequentano. Durante il fine settimana fa da baby sitter ai nipotini o incontra il resto della sua famiglia. La scuola

rappresenta per lei l'unico momento di vita sociale extra-familiare. Ma l'inserimento non è stato semplice. Aisha sa di avere delle difficoltà, seppur in apparenza non le dimostri e teme sempre di essere derisa per questo.

2.2. IL DISAGIO SCOLASTICO

I primi giorni di scuola sono stati molto difficili per lei. Non riesce ad avere fiducia, né a dare fiducia ai compagni. Un ambiente del tutto nuovo, distante dal suo paesino, distante dalle sue sicurezze l'hanno messa in uno stato di forte ansia. Una crisi di nervi ha fatto scattare l'urgenza di un contatto con la famiglia. In classe inizialmente si comporta correttamente, ma le sue difficoltà emergono fin da subito. Aisha non riesce a svolgere i compiti assegnati o a seguire la lezione se non ha il supporto dell'insegnante di sostegno, e anche nelle ore in cui c'è non è in grado di raggiungere gli obiettivi minimi previsti dalle varie discipline. La difficoltà nello studio è motivo di frustrazione per lei: non riuscendo a svolgere i compiti, la sua motivazione cala, come anche il suo impegno. Il consiglio di classe opta quindi di proporre alla famiglia una programmazione di tipo differenziato. Questo le permetterebbe di avere un programma basato sulle sue effettive capacità, con tempi e metodi calibrati sulla sua persona, con degli obiettivi e una valutazione differenti rispetto alla classe. Ma per questo c'è bisogno del consenso della famiglia, la quale, ai primi due inviti del dirigente scolastico per discutere la situazione, non si presenta. Aisha è quindi costretta a seguire la programmazione della classe con conseguenze molto pesanti sulla sua motivazione e sul rapporto con la scuola. In questo non l'aiutano nemmeno alcuni docenti: seppur conoscendo la sua situazione, non dimostrano comprensione, né le fanno sconti su quello che c'è da studiare finché non ci sarà la "firma" dei genitori. La maggioranza cerca comunque di chiederle solo il minimo necessario, ma per Aisha è comunque troppo. Eppure lei esprime la voglia di normalità. Vorrebbe partecipare pienamente alle attività di classe, ma non ce la fa. Il risultato è una pagella piena di insufficienze.

Apparentemente Aisha parla un italiano perfetto. Non ha problemi di comunicazione né con i suoi compagni, né con gli insegnanti. Ma le difficoltà affiorano nel momento dello studio e della scrittura. Quando deve comporre un saggio breve Aisha costruisce delle frasi molto lunghe, prevale la coordinazione, i periodi subordinati sono molto rari. Anche l'interpunzione è carente. Questo è dovuto alla sua lingua madre: in arabo infatti si ha la tendenza ad usare dei connettori, senza spezzare con la punteggiatura quanto si sta dicendo o scrivendo (Della Puppa 2006:16). Aisha inoltre mostra qualche difficoltà di tipo grammaticale. Ad esempio fa molta fatica a distinguere l'uso di *è* verbo con *e* congiunzione (Della Puppa 2014:36). Questo è dovuto ad interferenze di tipo linguistico: in arabo la copula non viene usata nella frase nominale al tempo presente e inoltre non vi è l'attribuzione di accenti sulle vocali, in quanto non esiste nello scritto la vocale *e*, ma solo *a*, *i*, *u* lunghe (Della Puppa 2006:17). Ma lo scoglio più grosso è per Aisha la lingua dello studio. Avventurarsi nei testi di storia, scienze, letteratura è per lei una sfida enorme. Ci sono numerosi vocaboli propri della microlingua delle varie discipline che non conosce. Da sola non è in grado di studiare i capitoli assegnati dagli insegnanti, non riesce a coglierne neppure il senso generale

perché le sue difficoltà di tipo cognitivo e psicologico la bloccano o comunque le creano una forte confusione che la portano a demoralizzarsi e a non continuare nel compito. Lo svolgimento degli esercizi a casa non può essere condotto in autonomia e ha bisogno sempre di un aiuto. Ma Aisha non può avvalersi dell'aiuto della madre o della sorella maggiore che la seguono nell'educazione, perché non parlano italiano e non sono in grado di controllare il suo operato.

Aisha viene seguita per cinque ore settimanali da due insegnanti di sostegno, che cercano di aiutarla nelle varie discipline, in particolare nelle materie letterarie, italiano, storia, inglese e tedesco, e scientifiche, matematica, fisica, informatica e scienze economiche a seconda delle necessità. La quantità di ore di sostegno e il carico di lavoro da svolgere è palesemente sproporzionato, ma questo non è un problema solo di Aisha, ma in genere di molti studenti che non sono ritenuti "casi gravi".

La necessità di una programmazione differenziata diviene quindi *conditio sine qua non* per il suo successo scolastico.

2.3. PROGRAMMAZIONE DIFFERENZIATA E PROGRESSI

La famiglia di Aisha viene invitata più volte dalla scuola a un incontro con il Dirigente, le insegnanti e i responsabili dell'Asl per discutere della possibilità di una programmazione differenziata. Nonostante ricevano e sottoscrivano sempre gli avvisi, non si presentano fino al mese di marzo. Le motivazioni si possono solo supporre, poiché non sono mai state chiarite dalla famiglia, la quale inoltre non ha mai avvisato della propria mancanza.

Durante l'incontro di marzo, dove finalmente sono presenti tutte le parti, interviene anche la mediatrice culturale per facilitare la comunicazione. La madre sottolinea le difficoltà scolastiche e sociali che la figlia ha avuto sin da piccola e l'impossibilità di seguirla nei compiti a casa poiché non conosce l'italiano. La referente per la disabilità presente all'incontro e le insegnanti di sostegno propongono per lei una programmazione differenziata, spiegando come questa scelta possa semplificare non solo il lavoro scolastico, ma anche rendere la ragazza più serena in classe ed agire quindi sulla sua autostima. Il preside inoltre si raccomanda particolarmente che in futuro la comunicazione scuola-famiglia debba essere più chiara e sincera affinché si possa agire per il bene dell'alunna. La famiglia accetta e sottoscrive senza remore tutta la documentazione. La mediatrice poi spiegherà che la madre ha capito che la scuola ha a cuore il bene della figlia. Inoltre si è ripromessa di rispondere più prontamente alle richieste fatte. Forse l'atteggiamento fermo sia del Dirigente, sia degli insegnanti ha infuso un certo senso di sicurezza. La scuola italiana viene in genere vista con una certa diffidenza dalle famiglie di origine araba, per i diversi metodi applicati e il rapporto di comunicazione molto aperto che si stabilisce tra insegnanti e alunni (Della Puppa 2003:134). Inoltre alle richieste della scuola superiore molto probabilmente non veniva data la giusta importanza, sia perché nella scuola media non vi è la possibilità di una programmazione differenziata, e dunque la famiglia non presupponeva vi potessero essere dei cambiamenti, sia perché vi è un certo distacco rispetto alle istituzioni scolastiche.

Nel momento in cui è stata firmata tutta la documentazione relativa, finalmente si sono potuti calibrare tutti i programmi delle varie discipline alla situazione di Aisha. In questa fase è sempre molto importante la collaborazione tra insegnante di sostegno e docente curricolare, in quanto vengono accordati nel particolare gli argomenti e le modalità di sviluppo, con relativa verifica e criteri di valutazione.

Per ogni disciplina sono state considerate un paio di tematiche da sviluppare, in alcuni casi uguali al programma della classe ma semplificate, in altri a scelta della studentessa per favorirne l'apprendimento. Aisha non vuole infatti essere diversa dagli altri, vuole essere interrogata e svolgere le verifiche coi compagni, vuole usare i testi che hanno anche gli altri, ci tiene ad avere i suoi quaderni e a raggiungere la sufficienza. Questo la fa sentire parte della classe e "uguale" ai ragazzi della sua età. L'equilibrio da mantenere non è quindi semplice, in quanto non si possono nascondere le sue problematiche.

Fondamentale è stata dunque la comunicazione con lei. Aisha sa che non può fare tutto come gli altri, sa che lei ha bisogno di qualcuno che l'aiuti, ma sa anche che verrà trattata come i suoi compagni, che deve impegnarsi nello studio e che non deve avere paura nel comunicare le sue difficoltà. Costruire un rapporto di fiducia è il primo passo per il successo scolastico della ragazza.

L'insegnante di sostegno si è preoccupata di curare in particolare la lingua italiana con esercizi adeguati al miglioramento della parte scritta e della comprensione.

2.4. ALCUNI ESEMPI DI ESERCIZI DI L2

Per migliorare lo scritto si è deciso di curare alcuni aspetti di tipo grammaticale, come la distinzione tra la congiunzione "e" e la copula "è". È stata chiesta ad Aisha quale fosse la differenza tra "è" con accento ed "e" senza accento. Insieme è stato ricostruito il loro ruolo all'interno della frase, e si sono scritte alcune frasi esemplificative sul quaderno per consolidarne il significato. Si è fatta attenzione anche alla pronuncia, puntualizzando il diverso suono della vocale. Tutto è stato fissato per iscritto con la formulazione di una regola. Un esercizio molto semplice proposto alla studentessa è stato ricavato dal testo di Della Puppa (2006:99):

Ti presento Tim e Tom

Tim è un pesciolino rosso e vive in un acquario. Tom è un gatto nero e vive all'aria aperta. Tim è piccolo e nuota velocemente intorno all'acquario. Gli piace nascondersi dietro ai sassi e ai coralli. Tom è pigro, dorme quasi tutto il giorno. La sera si sveglia e va a cercare cibo. Caccia topi, uccellini e insetti. È rapido e molto furbo. A Tom piacciono le carezze e quando vuole va a trovare il suo amico Matteo, si stende sulle sue ginocchia e fa le fusa. Ma guarda! Anche Tim è amico di Matteo, il suo acquario è proprio nella sua camera da letto... Secondo te, Tim e Tom diventeranno amici?

Il breve racconto è completamente privo di accenti: gli studenti devono essere in grado di discernere dove inserirli. Un suggerimento pratico, che è stato molto utile nello svolgere gli esercizi, è stato quello di provare a usare il verbo "essere"

all'infinito, dunque senza coniugarlo, laddove vi fossero dubbi. L'esercizio è stato poi corretto con l'insegnante. Ogni qualvolta la studentessa ha composto un breve saggio, le è stato chiesto di ripensare alla regola prima di iniziare a scrivere. Una volta terminato il compito si è sempre rivisto il testo cercando di verificare se gli accenti erano al posto giusto, sempre con il supporto del docente.

Inizialmente Aisha ha posto un po' di obiezione nello svolgere questo tipo di attività, ritenuta un po' troppo semplice. Una volta capita però l'utilità dell'esercizio è riuscita ad applicare la regola gradualmente anche autocorreggendosi.

Un'altra attività riguardava l'analisi di una poesia. In accordo con l'insegnante di lettere, Aisha ha scelto il testo che sarebbe poi stato oggetto di verifica orale. Tra le varie proposte fatte dalla docente curricolare la scelta è ricaduta su "La capra" di Umberto Saba.

Ho parlato a una capra.
Era sola sul prato, era legata.
Sazia d'erba, bagnata
dalla pioggia, belava.
Quell'uguale belato era fraterno
al mio dolore. Ed io risposi, prima
per celia, poi perché il dolore è eterno,
ha una voce e non varia.
Questa voce sentiva
gemere in una capra solitaria.
In una capra dal viso semita
sentiva querelarsi ogni altro male,
ogni altra vita.

Apparentemente è una poesia semplice, ma ha una struttura abbastanza difficile anche per studenti italofofoni. I versi del poeta contengono infatti alcune figure retoriche che possono non essere subito comprese dal lettore medio, e il contenuto non può esulare da una conoscenza della storia contemporanea. Nonostante questo si è voluta rispettare la scelta di Aisha, innanzi tutto per non demotivarla. Come prima attività è stato chiesto perché avesse scelto proprio "La capra" di Saba: Aisha ha risposto che l'animale le ricordava la nonna in Marocco, dunque la legava a un ricordo familiare e alla sua terra d'origine. La nonna aveva una piccola fattoria, e tra gli animali c'erano proprio le capre. La poesia è stata dapprima letta dall'insegnante ad alta voce. La studentessa ha schizzato su un foglio come si immaginava la capra. Ha poi letto il testo più volte, esplicitando il senso generale con l'aiuto di semplici domande: *Chi è la protagonista della poesia? Dov'è e cosa fa? Chi c'è con lei? Cosa fa? Cosa prova?* Con una penna rossa ha sottolineato i sostantivi e i verbi legati alla capra, e con una penna blu i sostantivi e i verbi legati all'autore. Particolare attenzione è stata data alle parole non conosciute da Aisha: belato, celia, semita, querelarsi, che sono state spiegate dall'insegnante. Aisha ha una parte del quaderno dedicata alle nuove parole: ogniqualvolta ne incontra una, deve trascriverla con il significato e cercare di comporre una frase contenente il nuovo vocabolo. Una specie di dizionarietto contestualizzato, che l'aiuta nella memorizzazione. Si è deciso di

rimanere al contenuto generale della poesia, aiutando la studentessa a comporre una semplice parafrasi dei versi, molto descrittiva. Non è stata fatta un'analisi formalistica ma solo contenutistica generale. Aisha ha anche espresso la sua opinione sul dolore e sul suo rapporto con gli animali: ha raccontato alcune esperienze personali su cosa significhi soffrire per lei e ha raccontato dei suoi animali domestici. Sono state fatte delle richieste semplici, ma che hanno sicuramente stimolato l'interiorizzazione dei contenuti.

Per aiutare Aisha nella memorizzazione di nuovi vocaboli si è spesso ricorso alla metodologia ludica. I giochi non creano infatti ansietà, poiché percepiti come divertenti e stimolanti (Caon, Rutka 2003:64). In particolare nell'affrontare i testi di storia è stato usato il gioco di memoria *Memory*, attività ludica semplice e veloce da costruire. Nello studio del capitolo sulla civiltà Etrusca è emersa la difficoltà di Aisha di riconoscere la terminologia afferente alla posizione geografica delle varie popolazioni stanziata nella penisola italiana: una grande confusione dei termini settentrionale, meridionale, occidentale, orientale, che Aisha non riesce ad abbinare con i punti cardinali. Inizialmente le è stato chiesto di segnare su una cartina presente nel libro dove si trovano le varie direzioni nord, sud, est ed ovest. L'abbinamento parola immagine facilita la memorizzazione, punto debole della studentessa. L'insegnante ha scritto poi sulla stessa cartina i termini meridione, settentrione, oriente, occidente, e Aisha ne ha dedotto i vari significati. Successivamente su dei bigliettini la ragazza ha trascritto i sostantivi indicanti la posizione e quelli indicanti i punti ed ha cominciato con il gioco: trovare la coppia esatta nord-settentrione, e così via. L'abbinamento è avvenuto inizialmente con l'aiuto, poi gradualmente in maniera autonoma. Questa prima fase, ha pienamente accolto il consenso di Aisha, ma per aiutare nell'interiorizzazione, l'attività prevedeva poi di indicare dove si trovano le varie città citate dal libro di storia: esercizio svolto oralmente con una cartina del testo. La corrispondenza tra sostantivo (settentrione) ed aggettivo (settentrionale) è avvenuta in maniera spontanea. Infine leggendo un breve paragrafo preparato dal docente, Aisha ha incollato il nome delle varie civiltà sulla cartina geografica dell'Italia.

TESTO: Gli Etruschi nel 750 a.C. si trovavano nell'Italia centrale, poi tra il 750 e il 500 a.C. si sono espansi anche nell'Italia settentrionale. Nel Meridione c'erano le colonie greche, nella Sardegna e nella Sicilia occidentale c'erano colonie fenicie.

Usare esercizi di questo tipo ha sicuramente stimolato l'apprendimento e ha aiutato Aisha ad imparare senza ansia e fatica.

La particolare attenzione data alla lingua italiana ha permesso ad Aisha di affrontare con maggior sicurezza i testi da lei studiati. Aver sostenuto la motivazione con attività adatte al livello di apprendimento della ragazza e lasciando in parte libertà nella scelta degli argomenti, l'ha aiutata a non demoralizzarsi alla prima difficoltà (Daloiso 2014:79). Inoltre la possibilità di avere un supporto didattico nella persona dell'insegnante di sostegno l'ha rassicurata nei suoi momenti di ansia, dati soprattutto dal senso di abbandono sempre presente in lei (nessuno che l'aiuta a casa, la non accettazione da parte dei compagni). Aisha ha cominciato a prestare attenzione alle

interferenze date dalla lingua araba, riflettendo sulla lingua parlata a casa e sulla lingua italiana: questo l'ha portata a prendere coscienza dei propri errori e a saperli riconoscere correggendoli. L'applicazione delle regole linguistiche così come l'apprendimento di nuovi vocaboli è avvenuto in maniera graduale. Nella lingua dello studio Aisha ha accettato ed in parte acquisito un nuovo *modus operandi*: le nuove parole vanno affrontate senza timore e fissate sul quaderno, con esempi ed esercizi dati dall'insegnante, i testi non devono essere appresi a memoria, ma rielaborati anche semplicemente, accettando l'uso di schemi, schede, fotocopie. Il percorso è ancora lungo, ma i primi passi sono stati fatti.

3. LE NUOVE SFIDE DELLA SCUOLA. LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

Con una programmazione differenziata e una particolare attenzione alle difficoltà linguistiche, Aisha ha mostrato notevoli progressi: primariamente un miglioramento nel suo stato d'animo. Rallentando i ritmi dello studio e diminuendo le richieste, la ragazza ha potuto svolgere le attività più serenamente e con più motivazione, in quanto ha visto che poteva farcela. I risultati scolastici, tradotti in voti positivi, hanno poi accresciuto la propria autostima e dunque il suo saper stare con gli altri: non si sentiva più l'alunna meno brava, quella piena di insufficienze. Non da ultimo, l'aiuto nella lingua italiana l'ha rasserenata nello studio di alcune discipline, che prima sembravano particolarmente ostiche e difficili da imparare. Il supporto linguistico nella semplificazione e schematizzazione dei testi l'hanno aiutata nella memorizzazione, seppur solo a breve termine, e aiutata nel lavoro a casa.

Aisha non ha avuto bisogno di attività particolarmente diverse o fantasiose. Il suo caso dimostra sicuramente che nel bagaglio culturale dell'insegnante di sostegno ci deve essere anche una formazione nell'insegnamento dell'italiano L2. Questa permette infatti di riconoscere le difficoltà linguistiche legate alle interferenze dovute alla lingua madre, e a non confonderle con le difficoltà legate invece alla disabilità, anche se i confini alle volte sono molto labili. Una formazione adeguata permette anche di trovare gli esercizi e le attività più adatte a superare i problemi di lingua e a supportare lo studente nello studio. I casi di ragazzi stranieri disabili non sono un'eccezione, ma una forte realtà, in particolare nelle scuole ad indirizzo professionale. La storia di Aisha fa anche riflettere sui rapporti tra la scuola e la famiglia: nonostante molti anni di permanenza in Italia e il fatto che i figli abbiano frequentato diversi gradi della scuola italiana, le famiglie straniere nutrono ancora un certo distacco dall'ambiente scolastico e questo è ancora oggi un problema non risolto per i docenti italiani. Riuscire ad avere un rapporto chiaro e costante è prerogativa importante per il buon inserimento dell'alunno e per la scelta delle strategie da adottare. Non è però semplice farlo capire alle famiglie e l'esperienza insegna che, nonostante i numerosi fallimenti nei tentativi di contatto, non bisogna demordere. Anche se con le nuove normative si sono tutelati molto gli studenti con BES, diverse sono ancora le problematiche aperte che riguardano gli studenti disabili. In particolare da un punto di vista burocratico: la necessità di avere la firma dei genitori tutela lo studente e informa la famiglia di quanto sta avvenendo a scuola, ma dall'altro rallenta

di molto l'intervento dell'insegnante di sostegno, come nel caso succitato. Le ore di sostegno assegnate a questi studenti considerati "casi" non gravi, sono inoltre insufficienti per seguire adeguatamente lo studente in tutte le discipline, lasciando il ragazzo da solo e rallentando il suo inserimento scolastico. La sfida è ancora aperta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

DALOISO M., 2013, "Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza meta-strategica", "Educazione Linguistica – Language Education", 4, 68-87.

DELLA PUPPA F., 2014, *L'italiano non è difficile. Esercizi di italiano per arabi*, Bonacci, Roma.

DELLA PUPPA F., 2006, *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.

DELLA PUPPA F., 2003, "Lingua e cultura dello studente di origine araba", in LUISE M.C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, vol.2, Guerra, Perugia, 119-153.

CAON F., RUTKA S., 2003, "Didattica ludica e italiano lingua seconda", in LUISE M.C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Coordinate*, vol.1, Guerra, Perugia, 55-98.

SABA U., 1961, *Il canzoniere*, Einaudi, Torino.

TABARELLI S., PISANU F., 2013, *Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano*, Loescher, Torino.

LEGGE N.104, 5 FEBBRAIO 1992, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate." (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.).

DPR 24 FEBBRAIO 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap" (Pubblicato la prima volta nella G.U 6 aprile 1994, n. 79, il D.P.R. è stato ripubblicato, dopo la registrazione alla Corte dei conti, sulla G.U. 15 aprile 1994, n. 87).

SITOGRAFIA

<hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita>
Sito del Ministero sulla disabilità.

<www.integrazionescolastica.it/article/563>

Moduli esempio per la certificazione dei crediti formativi.

<www.istruzione.it/urp/alunni_disabili.shtml>

Alunni con disabilità, la documentazione, chi è l'insegnante di sostegno.

<www.istitutogiulio.it/Formazione%20docenti/Vigna%20-%20Materiale%20competenze/materiali%20per%20didattica%20con%20studenti%20stranieri/Interferenza%20arabo%202.pdf>

Schema delle caratteristiche della lingua araba e sue interferenze con l'italiano.

<www.nigrizia.it/notizia/disabilita-e-scolarizzazione-la-via-marocchina>

La situazione della disabilità in Marocco.