

Sommario

PARTE TERZA. LA RICERCA SUL CAMPO	6
Capitolo primo: Il progetto, la metodologia e gli strumenti	7
1.1. Presupposti della ricerca	7
1.2. Obiettivi e domande di ricerca	8
1.3. Fasi della ricerca	9
1.4. Approccio metodologico	10
1.5. L'intervista	12
1.6. Codifica e analisi dei dati	20
1.7. Problemi etici	21
1.8. Prospettive e limiti dello studio	22
Capitolo secondo: La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle realtà locali	23
2.1. Premessa	23
2.2. Distribuzione territoriale	24
2.3. I dati in Lombardia	26
2.4. I dati nel Lazio	28
Capitolo terzo: La ricerca in Lombardia	30
3.1. Premessa	30
3.2. I dati quantitativi	30
3.3. Contesto scolastico e modalità organizzative	36
3.4. I nuclei tematici: il punto di vista dei testimoni qualificati	46
3.4.1. <i>Gli effetti inattesi delle politiche migratorie</i>	49
3.4.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio	53
3.4.2. <i>Le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri</i>	55
3.4.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari	57
3.4.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica	62
3.4.2.3. Dinamiche di integrazioni dentro e fuori la scuola	64
a. Componente docenti	65
b. Componente alunni	66
c. Componente genitori	67
3.4.3. <i>Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri</i>	67
3.4.3.1. Ruolo degli Enti locali, delle Associazioni e del volontariato	68
3.4.3.2. Modalità didattico-organizzativa di accoglienza e di integrazione scolastica degli alunni stranieri	70
a. Risorse umane e finanziarie	70
b. Struttura organizzativa: Dipartimenti	71
c. Supporto linguistico	71
d. Figure chiave	72
e. Interventi di educazione interculturale	74
f. Criteri di inserimento nelle classi	74
g. Criteri di valutazione degli alunni	75

3.4.4. <i>Le riforme scolastiche e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione</i>	77
3.4.5. <i>Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione nel contesto educativo</i>	79
3.5. Osservazioni conclusive	80
Capitolo quarto: La ricerca nel Lazio	83
Premessa	83
4.1. I dati quantitativi	83
4.2. Contesto scolastico organizzativo	85
4.3. I nuclei tematici: il punto di vista dei testimoni qualificati	93
4.3.1. <i>Gli effetti inattesi delle politiche migratorie</i>	96
4.3.1.1. <i>Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio</i>	97
4.3.2. <i>Le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri</i>	98
4.3.2.1. <i>Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari</i>	100
4.3.2.2. <i>Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica</i>	103
4.3.2.3. <i>Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola</i>	104
a. <i>Componente docenti</i>	104
b. <i>Componente alunni</i>	105
c. <i>Componente genitori</i>	106
4.3.3. <i>Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri</i>	107
4.3.3.1. <i>Ruolo degli Enti locali, delle Associazioni e del volontariato</i>	109
4.3.3.2. <i>Modalità didattico-organizzative di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri</i>	111
a. <i>Risorse umane e finanziarie</i>	112
b. <i>Struttura organizzativa: Dipartimenti</i>	113
c. <i>Supporto linguistico</i>	115
d. <i>Figure chiave</i>	118
e. <i>Interventi di educazione interculturale</i>	119
f. <i>Criteri di inserimento nelle classi</i>	119
g. <i>Criteri di valutazione degli alunni</i>	121
4.3.4. <i>Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione</i>	121
4.3.5. <i>Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione</i>	122
4.4. Osservazioni conclusive	124
PARTE QUARTA: CONCLUSIONI	127
Capitolo quinto: I risultati della ricerca empirica	128
5.1. I temi	133
a. <i>Gli effetti inattesi delle politiche migratorie</i>	133
b. <i>Le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri</i>	135
c. <i>Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati</i>	136
d. <i>Riforme scolastiche e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione</i>	137
e. <i>Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione nel contesto educativo</i>	139
5.2. <i>Le risposte alle domande di ricerca</i>	140
Intervista	148
Allegati	167

Indice delle Tavole

Tav. 1.1 – Testimoni qualificati – Istituto Comprensivo della Lombardia	15
Tav. 1.2 – Testimoni qualificati che cooperano con l’Istituto Comprensivo della Lombardia	16
Tav. 1.3 – Testimoni qualificati Istituto Comprensivo del Lazio	17
Tav. 1.4 – Testimoni qualificati che cooperano con l’Istituto Comprensivo del Lazio	18
Tav. 1.5 – Guida tematica intervista.....	19
Tav. 2.1 – Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel territorio nazionale	25
Tav. 2.2 – Alunni con cittadinanza non italiana negli ordini scolastici	26
Tav. 2.3 – Maggiori cittadinanze	26
Tav. 2.4 – Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola primaria	27
Tav. 2.5 – Maggiori cittadinanze nella scuola primaria	27
Tav. 2.6 – Alunni con cittadinanza non italiana scuola secondaria di primo grado.....	27
Tav. 2.7 – Maggiori cittadinanze nella scuola di primo grado	28
Tav. 2.8 – Alunni stranieri con cittadinanza non italiana della provincia di Roma per ordine di scuola. Anno scolastico 2009/2010 - Valori assoluti e percentuali.....	28
Tav. 2.9 – Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di primo grado -Valori assoluti	29
Tav. 2.10 – Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza -Valori assoluti	29
Tav. 2.11 – Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza - Valori percentuali.....	29
Tav. 3.1 – Alunni con cittadinanza non italiana sul territorio. Anno scolastico 2007/2008	31
Tav. 3.2 – Presenza degli alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola	31
Tav. 3.3 – Andamento delle iscrizioni. Dall’anno scolastico 2000/2001 all’anno scolastico 2007/2008	32
Tav. 3.4 – Alunni stranieri nati in Italia per ordine di scuole	33
Tav. 3.5 – Maggiori nazionalità presenti	34
Tav. 3.6 – Nazionalità per ordine di scuola	35
Tav. 3.7 – Dati sul personale.....	37
Tav. 3.8 – Riduzione di personale anno scolastico 2009/2010.....	37
Tav. 3.9 – Andamento iscrizioni negli ultimi 5 anni.....	38
Tav. 3.10 – Dati sulla popolazione scolastica anno scolastico 2009/2010 (aggiornati al 30 Maggio 2010).....	39
Tav. 3.11 – Dati numerici della popolazione scolastica. Organizzazione oraria e ordine di scuola. Anno scolastico 2009/2010.....	40
Tav. 3.12 – Progetto integrazione degli alunni stranieri. Anno scolastico 2009/2010.....	43
Tav. 3.13 – Funzioni del docente Referente Stranieri.....	44
Tav. 3.14 – Nuclei tematici.....	47
Tav. 3.15 – Testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio	48
Tav. 3.16 – Testimoni qualificati che cooperano con l’Istituto Comprensivo.....	48
Tav. 4.1 – Alunni stranieri della provincia di Roma - a.s. 2009/2010 alunni stranieri con cittadinanza non italiana della provincia di Roma per ordine di scuola - Valori assoluti e percentuali	84
Tav. 4.2 – Alunni con cittadinanza non italiana per tipo di scuola – scuola secondaria di primo grado - Valori assoluti	84
Tav. 4.3 – Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza -Valori assoluti	85
Tav. 4.4 – Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza - Valori percentuali.....	85
Tav. 4.5 – Dati relativi agli alunni e al contesto scolastico a.s. 2009/2010.....	87

Tav. 4.6 – Dati sul personale.....	88
Tav. 4.7 – Dati numerici della popolazione scolastica a.s. 2009/2010	89
Tav. 4.8 – Andamento iscrizioni alunni stranieri negli ultimi 5 anni comprensivi dei 3 ordini di scuola	90
Tav. 4.9 – Dati sulla popolazione scolastica a.s. 2009/2010	90
Tav. 4.10 – Dati sulla popolazione scolastica a.s. 2007/2008 e 2008/2009	91
Tav. 4.11 – Nuclei tematici.....	94
Tav. 4.12 – Testimoni qualificati I.C. del Lazio	95
Tav. 4.13 – Testimoni qualificati che cooperano con l’I.C del Lazio.	96

PARTE TERZA

LA RICERCA SUL CAMPO

Il progetto, la metodologia e gli strumenti

1.1. Presupposti della ricerca

La ricerca approfondisce il rapporto tra le politiche educative, in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana, e le realtà scolastiche a forte flusso migratorio. L'obiettivo è quello di comprendere quali sono gli elementi che concorrono ad ostacolare o a favorire i processi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri ed evidenziare lo scarto tra il dichiarato nei documenti ufficiali e l'agito in situazione.

La scelta dell'argomento conoscitivo nasce da un interesse personale determinato dall'esperienza professionale, più che ventennale, maturata come docente di scuola primaria in diverse istituzioni scolastiche del territorio laziale.

Lavorare in contesti differenti mi ha consentito di capire come ogni organizzazione scolastica sia portatrice di una propria "cultura implicita" difficilmente desumibile dai documenti e dalle dichiarazioni ufficiali.

Se, infatti, la configurazione organizzativa e la conformità alle regole istituzionali sembra produrre una forte somiglianza strutturale e procedurale tra le realtà educative, i numerosi elementi simbolici¹, valoriali, storici, culturali e geografici, distinguono ogni istituzione scolastica che in base alle proprie peculiarità assimila e traduce i processi normativi che la investono.

Come afferma Barzanò (2008):

i sistemi educativi si possono considerare come entità che hanno ognuna una loro configurazione storica, ben definita e manifestano spesso notevoli differenze per quanto riguarda le priorità adottate, le tradizioni istituzionali e i valori professionali riconosciuti (Ivi, p. 85-86).

Per tale ragione studiare un aspetto della realtà educativa che permetta di far emergere le rappresentazioni soggettive sulle modalità organizzative di una istituzione, richiede un approccio osservativo e partecipativo in grado di cogliere quegli aspetti simbolici che costituiscono la cultura dell'organizzazione.

Nella ricerca la comprensione delle modalità di traduzione delle politiche educative sul tema viene ricostruita attraverso le interpretazioni e le attribuzioni di significato, elaborate dai testimoni qualificati, sulle pratiche attivate nella propria realtà educativa.

Si ritiene infatti che la realtà sociale, intesa come processo di attribuzione di senso socialmente e localmente prodotto, sia comprensibile solo in relazione ai significati soggettivi attribuiti dagli attori sociali (Palumbo, Garbarino, 2004, p. 19).

¹ Rintracciabili nella struttura dell'ambiente e dello spazio interno, nei riti, nella celebrazione degli avvenimenti, negli schemi cognitivo-normativi condivisi e nelle pratiche automatizzate.

La prospettiva di lettura proposta nella ricerca, è, infatti, orientata a comprendere e a ricostruire, attraverso le storie narrate, i sottofondi, le ambiguità e le aspettative dei docenti vissuti nella quotidianità del loro operare. Nello specifico l'indagine, che non ha la pretesa di effettuare generalizzazioni, ha inteso studiare l'epistemologia del particolare, approfondendo due studi di caso collocati in due aree diverse del territorio nazionale.

Se inizialmente il settore educativo è stato individuato come area prioritaria e punto di partenza dell'indagine, nello studio esplorativo antecedente la ricerca, che ha previsto interviste e discussioni informali² intorno alla tematica dell'accoglienza e dell'integrazione, il continuo andirivieni, da parte degli intervistati, dagli elementi agiti nelle classi multiculturali agli elementi politici e sociali del contesto locale e nazionale ha reso necessario estendere l'analisi ed approfondire il tema delle politiche migratorie nazionali, anche in riferimento all'evoluzione della prospettiva interculturale europea.

Questi elementi, unitamente alla considerazione delle criticità che emergono dai dati elaborati annualmente dal MIUR³ sul percorso formativo degli alunni stranieri⁴ rappresentano le giustificazioni che hanno dato avvio alla ricerca empirica, realizzata da giugno 2008 a gennaio del 2010.

1.2. Obiettivi e domande di ricerca

Gli obiettivi che hanno guidato la ricerca possono essere così riassunti:

- a) cogliere le interrelazioni esistenti tra politiche per l'immigrazione e le politiche educative;
- b) comprendere se esiste uno spazio di azione e un modello generale comune nel modo di intendere lo straniero a cui le politiche fanno riferimento;
- c) esaminare i valori su cui si fondano le politiche educative nazionali in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri e analizzare le modalità con cui le norme vengono tradotte sul piano locale;
- d) approfondire in che modo le riforme scolastiche influenzano i percorsi di accoglienza e di integrazione progettati nelle realtà scolastiche;
- e) comprendere se le scuole sono dotate di strumenti e risorse per garantire in modo continuativo, il diritto allo studio e le pari opportunità formative;
- f) analizzare la percezione dei docenti sulle prassi di accoglienza e di integrazione attivati nell'ambiente professionale di riferimento;
- g) comprendere se sussistono presupposti per l'attuabilità di concreti percorsi di accoglienza e di integrazione.

² Con docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado.

³ Anni scolastici: 2008/2009; 2009/2010.

⁴ In riferimento all'irregolarità, al ritardo scolastico e all'alta percentuale di ripetenze.

Rimandando per l'esposizione analitica ai capitoli della ricerca, è utile richiamare le domande da cui è partita l'indagine e a cui si è cercato di dare risposta:

- Che tipo di rapporto intercorre tra le politiche per l'immigrazione e le politiche educative?
- Esiste uno spazio di azione e un modello generale comune nel modo di intendere lo straniero a cui le politiche fanno riferimento?
- Quali sono e su quali valori si fondano le politiche educative nazionali in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana? Come vengono declinate a livello locale?
- Quanto incidono le riforme scolastiche sui percorsi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri?
- Le scuole sono dotate di strumenti e risorse per progettare processi inclusivi capaci di garantire in modo continuativo il diritto allo studio e le pari opportunità formative?
- Come i docenti percepiscono i percorsi attivati nel loro ambito professionale e quali bisogni emergono?
- Esistono i presupposti per l'attuabilità di concreti percorsi di accoglienza e di integrazione?

Le risposte alle domande di ricerca sono state affrontate attraverso una plurima lettura:

- analisi dei nuclei tematici ricorrenti nelle interviste semistrutturate effettuate a testimoni qualificati che operano e/o cooperano nei due sistemi educativi;
- analisi della documentazione scolastica dei due contesti territoriali;
- rassegna della letteratura e delle principali ricerche scientifiche sull'argomento;
- analisi delle politiche per l'immigrazione europee e nazionali;
- analisi delle politiche educative in tema di accoglienza e integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana;
- approfondimento di alcune innovazioni normative che presentano ripercussioni sulle politiche educative di integrazione degli alunni stranieri, introdotte dal 2006 al 2009, in riferimento alla scuola primaria e secondaria di primo grado.

1.3. Fasi della ricerca

Le fasi della ricerca possono essere distinte in due momenti:

1. studio preliminare (giugno/settembre 2008)
2. ricerca sul campo che è stata effettuata in fasi temporali diverse:

- a. periodo marzo 2009: interviste a testimoni qualificati che operano e/o cooperano nei plessi di scuola primaria dei due contesti scolastici territoriali;
- b. periodo settembre/ottobre 2009: interviste a testimoni qualificati che operano nei plessi di scuola secondaria di primo grado nell'Istituto Comprensivo della città di provincia lombarda;
- c. periodo novembre/gennaio 2010: interviste a testimoni qualificati che operano nei plessi di scuola secondaria di primo grado nell'Istituto Comprensivo romano.

1.4. Approccio metodologico

Per l'impostazione della ricerca, che ha assunto come finalità prioritaria il contesto educativo "non come un'istanza di verifica di una problematica prestabilita", ma come "punto di partenza di una problematizzazione" (Kaufmann, 2009, p. 25), l'approccio metodologico considerato più appropriato all'indagine è stato quello qualitativo.

Tale metodologia, pur contemplando diverse forme di indagine⁵, si basa sul presupposto filosofico⁶ che la realtà è costruita dalle interazioni degli individui con i loro contesti sociali. Di conseguenza quando il fenomeno che si vuole studiare non è distinguibile dal contesto in cui avviene è necessaria una relazione diretta con l'esperienza così come questa è "vissuta", "sentita" o "subita" dagli attori e un atteggiamento di ascolto che consenta di immergersi nella realtà in modo empatico e aperto.

L'obiettivo dell'indagine è stato quello di studiare l'unicità del caso, l'"epistemologia del particolare", la scuola con i suoi attori.

Dopo uno studio preliminare, effettuato a giugno del 2008, è stata realizzata la ricerca su campo in due Istituti Comprensivi localizzati in due diverse regioni del territorio nazionale: la Lombardia e il Lazio.

Le due istituzioni scolastiche, ubicate l'una in una città di provincia della regione lombarda e l'altra in una zona periferica di Roma, sono state individuate su un comune criterio di scelta quantitativa: l'alta percentuale di presenze di alunni stranieri, che colloca, entrambe le scuole, al secondo posto tra quelle presenti sul territorio.

La scelta dei contesti territoriali è scaturita dalla struttura a "macchia di leopardo" che caratterizza la distribuzione degli alunni stranieri che produce situazioni disomogenee e differenziate, sia a livello regionale che locale.

Pur partendo dallo studio di due casi che presentano un'analogia quantitativa, la ricerca si declina su una indagine qualitativa che delinea gli aspetti significativi che vengono colti singolarmente.

⁵ Indagine naturalistica, ricerca interpretativa, studi sul campo, osservazione partecipante, ricerca induttiva e studi di caso.

⁶ Filosofia fenomenologica e interazionismo simbolico (Cecconi 2002).

La scelta dei due Istituti Comprensivi è stata determinata da motivazioni che possono essere così schematizzate:

1. l'alta percentuale di studenti stranieri presenti in entrambi i territori;
2. la disomogeneità delle presenze nel territorio nazionale che fa registrare maggiori concentrazioni non solo nelle aree metropolitane, ma anche in piccoli e medi centri dove l'offerta occupazionale e la facilità a reperire un'abitazione ad un costo più contenuto determinano condizioni più favorevoli all'insediamento dei cittadini stranieri.
3. la negoziazione all'accesso.

I due Istituti si collocano in realtà differenti: l'Istituto Comprensivo della città di provincia lombarda è situato in una zona in cui il fervente sviluppo economico e la notevole disponibilità di posti di lavoro, soprattutto di basso livello, ha facilitato l'immigrazione, rendendola addirittura necessaria.

L'Istituto presenta un interessante doppio versante: alta percentuale di immigrazione e un corpo docente con un vissuto di emigrazione-immigrazione. Un'elevata percentuale di insegnanti proviene, infatti, dal centro sud ed ha già affrontato in prima persona l'esperienza di emigrazione e immigrazione.

Politicamente il territorio si contraddistingue per la presenza di partiti autonomisti, che, come la Lega, difendono il locale contro tutte le "intrusioni" esterne, al punto che "straniero" si percepisce anche colui che proviene dallo stesso contesto nazionale.⁷

L'Istituto Comprensivo di Roma è stato scelto in base alle caratteristiche di eterogeneità e complessità della popolazione scolastica.

Il territorio circoscrizionale si caratterizza per un mercato immobiliare con un'offerta carente ed economicamente onerosa che ha facilitato la compresenza di aree abitative residenziali ed insediamenti ad alta densità di migrazione con pochi ed isolati servizi ed infrastrutture.

La maggiore concentrazione di comunità straniere in aree abitative costituite da spazi esigui, frequentemente condivisi da più nuclei familiari,⁸ ha concorso alla formazione di quartieri etnicamente connotati e ghettizzanti contrassegnati da evidenti fenomeni di disagio economico e di isolamento sociale.

I minori che affluiscono nei plessi dell'Istituto rispecchiano l'eterogeneità della realtà circoscrizionale, ulteriormente problematizzata dalla presenza nel territorio di una Casa Famiglia, di un Centro di Prima Accoglienza e di un Campo Rom⁹, non attrezzato, che è stato oggetto in passato di specifici interventi di recupero da parte del Comune.

⁷ Il senso di estraneità e la difficoltà ad inserirsi nel tessuto sociale sono sensazioni ricorrenti narrate dai testimoni qualificati che hanno vissuto l'esperienza di emigrazione e di immigrazione.

⁸ Informazione tratta dall'estratto del verbale del Consiglio del Municipio in <http://comune.roma.it>.

⁹ Smantellato in fase successiva alla ricerca.

1.5. L'intervista

Gli studi di caso hanno previsto l'utilizzo di diverse fonti di conoscenza:

- analisi dei nuclei tematici ricorrenti nelle interviste semistrutturate effettuate a testimoni qualificati che operano e/o cooperano nei due sistemi educativi;
- analisi della documentazione scolastica dei due contesti territoriali finalizzata a conoscere i dati di fondo della scuola in relazione al doppio versante, docenti¹⁰ e alunni¹¹, e ad approfondire il Piano dell'Offerta Formativa e le attività di progettazione e di collaborazione attivate all'interno e all'esterno dell'Istituto in raccordo con il territorio;
- rassegna della letteratura e delle principali ricerche scientifiche sull'argomento;
- analisi delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana;
- approfondimento di alcune innovazioni normative introdotte dal 2006 al 2009, in riferimento alla scuola primaria e secondaria di primo grado.

Nella ricerca empirica si è ritenuto opportuno utilizzare, prioritariamente, uno strumento che lasciasse maggiore spazio al punto di vista soggettivo.

A tal fine è stata scelta l'intervista definita in letteratura come dispositivo "che consente la raccolta di informazioni direttamente dall'oggetto di indagine" (Palumbo, Garbarino, 2004, p. 311), e come strumento in grado di favorire una informazione coprodotta resa tale dall'interazione che viene a crearsi tra ricercatore e soggetto intervistato che è nel contempo di estraneità¹² e di familiarità¹³ (Palumbo, Garbarino, 2004).

Le interviste semistrutturate sono definite in letteratura come dispositivi metodologici idonei a raccogliere informazioni su percezioni, opinioni e attribuzioni di senso personali, che permettono di dare voce alla peculiarità dell'esperienza soggettiva in merito alle modalità di lettura e di interpretazione dei fenomeni (Cecconi, 2002; Guala, 2002; Palumbo, Garbarino, 2004; Silverman, 2002).

Un primo momento di immersione, che ha comportato colloqui, interviste e discussioni informali con docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado sul tema dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri, ha reso possibile circoscrivere l'oggetto di ricerca e raccogliere informazioni utili.

L'intervista, inizialmente organizzata intorno ad uno schema che prevedeva domande aperte, ma stabilite preventivamente, è stata successivamente modificata in quanto poco consona a sollecitare il racconto soggettivo e a stimolare una condotta di

¹⁰ Numero di insegnanti, stabilità dei docenti nel plesso, fasce di anzianità e titolo di studio.

¹¹ Popolazione scolastica complessiva, alunni stranieri iscritti e frequentanti, provenienze, ripetenze e dati sugli alunni provenienti da altre scuole.

¹² Tra intervistatore e intervistato.

¹³ Oggetto della conversazione.

narrazione volta a sondare atteggiamenti e opinioni riferite a valutazioni e interpretazioni personali.

In entrambe le scuole è stato possibile fissare un incontro preliminare con il gruppo docente di ogni singolo plesso, esprimere il contenuto e le motivazioni della ricerca e richiedere una collaborazione spontanea allo studio.

L'intervista è stata organizzata su una domanda iniziale, inerente al racconto del percorso professionale dell'intervistato, con l'obiettivo di sollecitare un clima di fiducia basato sull'ascolto, sull'empatia e sul rispetto dei punti di vista espressi.

È stata composta una lista di temi, ma l'ordine delle domande è cambiato in rapporto agli intervistati, al discorso e alle esigenze emerse. La traccia degli argomenti da proporre, senza un ordine prestabilito, ha permesso di aggiungere domande supplementari quando si è avvertita la necessità di richiedere un ulteriore chiarimento su un concetto espresso o, semplicemente, per richiamare l'attenzione su un argomento.

In alcune interviste il tema è stato sviluppato dall'intervistato in modo libero e non è stato necessario nessun intervento.

Spiegando agli intervistati che i dati sarebbero stati trattati nel rispetto della privacy, le interviste, solo dietro consenso, sono state registrate per poter disporre di materiale e procedere all'analisi del contenuto.

Non è stato utilizzato un "campionamento rappresentativo", la scelta dei testimoni chiave è stata effettuata in base alla significatività dell'esperienza, alla conoscenza sull'argomento e alla disponibilità a collaborare allo studio (Gianturco 2005).

Occorre richiamare, anche se in mondo sintetico, il significato che, in letteratura, viene attribuito al termine di "testimoni qualificati" definiti anche come testimoni chiave.

Come specificato da Palumbo e Garbarino (2004), Tremblay (1983) ha codificato le principali caratteristiche dei testimoni qualificati schematizzandole in cinque caratteristiche:

- posizione e ruolo all'interno della comunità di appartenenza;
- conoscenza dettagliata sull'argomento trattato;
- disponibilità a cooperare;
- capacità dialettica;
- imparzialità¹⁴.

Ciò che conferisce questo ruolo al testimone qualificato, è soprattutto la conoscenza sull'argomento, considerata elemento fondamentale e prioritario di selezione.

Come affermano Palumbo e Garbarino (2004):

abbandonano infatti le posizioni di persone di ruolo medio basso dal punto di vista di una organizzazione che sono comunque collocate in ruoli strategici per conoscere le opinioni e i comportamenti di altri: basti pensare ai bidelli nei confronti degli studenti perché in possesso di informazioni importanti, ai barman e ai portieri di albergo nei confronti dei clienti. Tutte persone spesso interrogate dagli inquirenti perché in possesso di informazioni importanti su soggetti terzi

¹⁴ Su questo requisito il dibattito scientifico è ancora aperto (Palumbo, Garbarino, 2004).

e quindi interessanti anche per quel particolare investigatore che è il ricercatore sociale (Ivi, 130).

La selezione dei testimoni qualificati, definiti “detentori di informazioni con precisa conoscenza sul’argomento” (Palumbo, Garbarino, 2004, pag. 328), è stata effettuata inizialmente in base alle indicazioni del Dirigente Scolastico e, solo successivamente, mediante la cosiddetta *tecnica a valanga*¹⁵, il numero dei soggetti si è ampliato in quanto il primo gruppo di testimoni ha fornito altri nominativi di soggetti da contattare. Sono state, infatti, realizzate un totale di 58 interviste di cui 28 nell’Istituto Comprensivo lombardo e 30 in quello del Lazio.

Il contatto con i testimoni, che ha richiesto una disponibilità di tempo di circa un’ora, è stato agevolato, nella scuola lombarda, dalla mediazione operata dal Capo di Istituto che ha assunto un ruolo di intermediazione nel primo contatto con gli intervistati, mentre nella scuola di Roma il Dirigente Scolastico è intervenuto soltanto nella fase antecedente la ricerca e ha concesso l’autorizzazione allo studio solo dopo il consenso del Collegio docenti.

Le variazioni numeriche dei testimoni qualificati nei due Istituti è stata determinata sia dalla disponibilità alla collaborazione offerta dai soggetti che dalle modalità organizzative promosse nell’istituzione educativa.

Nell’Istituto Comprensivo della città di provincia lombarda esistono figure specializzate che hanno un ruolo fondamentale di coordinamento. Sono insegnanti esonerati dai compiti di insegnamento in aula che si occupano principalmente degli interventi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri. Spesso i docenti referenti svolgono una duplice funzione: organizzano l’attività quotidiana di alfabetizzazione e coordinano una fondamentale comunicazione tra il plesso e la Commissione Stranieri, che ha sede nell’edificio in cui è presente il Dirigente Scolastico. Il processo di comunicazione e raccordo risulta fondamentale e permette ai docenti la tempestiva informazione sulle decisioni intraprese in sede collegiale.

Nell’Istituto Comprensivo di Roma non esistono invece insegnanti distaccati che si occupano dell’accoglienza e dell’integrazione degli alunni stranieri. I docenti esonerati dall’insegnamento rivestono funzioni che non investono prioritariamente il settore.

Due docenti di scuola primaria, che assumono rispettivamente la funzione di vicaria e di psicopedagoga, svolgono prevalentemente interventi connessi ad attività organizzative che investono molteplici settori.

La psicopedagoga, che si occupa prioritariamente del servizio psicopedagogico e di coordinare il settore degli alunni diversamente abili, solo dall’anno scolastico 2010/2011, ha assunto il ruolo di funzione strumentale dell’area interculturale.

L’attività di organizzazione in tale ambito, è stata svolta, sino all’anno scolastico 2009/2010, da docenti di classe in rappresentanza dei tre ordini di scuola a cui sono state affidati compiti aggiuntivi all’attività di insegnamento: funzione strumentale,

¹⁵ La tecnica consiste nel partire con un primo gruppo di testimoni che a loro volta forniscono altri nominativi (Palumbo, Garbarino, 2004).

componenti del Dipartimento interculturale e della Commissione Accertamento cultura.

Si riportano nelle tavole sottostanti (1.1 e 1.2, per la Lombardia, 1.3 e 1.4, per il Lazio) i nominativi e le funzioni professionali dei testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio ai quali, per motivi di privacy, è stato assegnato un nome non corrispondente a quello reale.

Tav. 1.1 – Testimoni qualificati – Istituto Comprensivo della Lombardia

Nome	Professione	Scuola
Ambra	Dirigente Scolastico	I.C.
Franca	Assistente amministrativo	I.C.
Giovanni	Collaboratore scolastico	Scuola primaria
Federica	Docente responsabile di plesso	Scuola primaria
Serena	Docente Referente Stranieri e alfabetizzatore con esonero dalle attività di insegnamento	Scuola primaria
Giorgia	Docente	Scuola primaria
Laura	Psicopedagoga	Scuola primaria
Veronica	Docente Referente Stranieri e docente alfabetizzatore con esonero dalle attività di insegnamento	Scuola primaria
Francesca	Referente territorio	Scuola primaria
Angela	Referente Stranieri di Istituto e di plesso. Docente di lettere con esonero dall'insegnamento	Scuola sec. di I°
Antonio	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Teresa	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Paola	Docente di matematica	Scuola sec. di I°
Annalisa	Vicaria e docente di matematica	Scuola sec. di I°
Elisa	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Piera	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Stefania	Docente di sostegno	Scuola sec. di I°
Anna	Docente di matematica	Scuola sec. di I°
Loredana	Docente di inglese	Scuola sec. di I°
Pietro	Docente di religione responsabile dell'oratorio	Scuola sec. di I°

Tav. 1.2 – Testimoni qualificati che cooperano con l'Istituto Comprensivo della Lombardia

Nome	Professione	Ente
Maria	Presidente	Associazione
Francesco	Psicologo	Associazione
Chiana	Mediatrice	Associazione
Saba	Mediatrice	Associazione
Carla	Operatrice	Sportello stranieri
Ornella	Volontaria	Associazione
Roberta	Volontaria	Oratorio
Elena	Operatrice	Associazione

Tav. 1.3 – Testimoni qualificati Istituto Comprensivo del Lazio

Nome	Professione	Scuola
Franca	Dirigente Scolastico	I.C.
Maria	Vicaria con esonero dall'insegnamento	I.C.
Elena	Psicopedagogista responsabile del Dipartimento interculturale con esonero dall'insegnamento	I.C.
Lorenzo	Docente responsabile di plesso	Scuola primaria
Luisa	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Gisella	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Ornella	Docente Dipartimento intercultura	Scuola primaria
Giovanna	Docente Commissione Accertamento cultura	Scuola primaria
Irma	Docente	Scuola primaria
Franco	Docente	Scuola primaria
Lucia	Docente Dipartimento interculturale – Commissione Accertamento cultura-alfabetizzatore	Scuola primaria
Paolo	Docente	Scuola primaria
Stefania	Docente del Dipartimento "Autovalutazione di istituto"	Scuola primaria
Pietro	Docente di religione	Scuola primaria
Giulia	Responsabile di plesso	Scuola primaria
Elisa	Docente di sostegno	Scuola primaria
Sara	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Michela	Docente responsabile plesso	Scuola primaria
Federica	Docente	Scuola primaria
Vittoria	Responsabile di plesso	Scuola sec. di I°
Sandra	Docente di religione	Scuola sec. di I°
Elena	Docente di lingua straniera	Scuola sec. di I°
Angela	Responsabile plesso e docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°
Elsa	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Anna	Docente di sostegno	Scuola sec. di I°
Giulia	Docente di matematica	Scuola sec. di I°
Teresa	Docente di lettere e docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°

Tav. 1.4 – Testimoni qualificati che cooperano con l’Istituto Comprensivo del Lazio

Nome	Professione	Ente
Alessandra	Operatrice	Associazione
Marisa	Responsabile	Associazione
Eleonora	Psicologa	Neuropsichiatria infantile

Si è operata la scelta di intervistare soltanto il personale che opera e/o coopera nella scuola primaria e secondaria di primo grado perché entrambi gli ordinamenti presentano una maggiore affluenza di alunni di origine straniera rispetto al totale della popolazione scolastica e in quanto segmenti formativi dell’obbligo scolastico.

In entrambi gli Istituti Comprensivi è stata dedicata particolare attenzione all’analisi del Piano dell’Offerta Formativa e ai progetti interni ed esterni attivati dalle scuole in collaborazione con gli Enti e le Associazioni territoriali.

In fase di intervista sono stati richiesti approfondimenti sulle dinamiche di accoglienza e di integrazione esperite nel contesto scolastico ed extrascolastico.

Si riportano nella tavola sottostante i temi approfonditi nelle interviste che sono state sempre precedute dalla presentazione della ricerca e dalla richiesta del consenso a registrare il colloquio.

Parte 1

Informazioni generali sull'intervistato

- inizio carriera;
- interpretazione su come si è modificata l'utenza negli anni e quali sono le priorità che richiede;
- punto di vista sul rapporto tra standard formativi e bisogni formativi dell'utenza scolastica;
- interpretazione su cosa viene fatto e cosa si dovrebbe fare.

Parte 2

Informazioni sull'organizzazione scolastica

- struttura organizzativa per l'accoglienza e l'integrazione della famiglia e dell'alunno straniero (area amministrativa, comunicativo-relazionale, educativa e didattica);
- criteri di inserimento degli alunni nelle classi;
- criterio di valutazione delle competenze degli alunni stranieri;
- modalità organizzative di integrazione (lingua seconda, attività laboratoriali, revisione dei curricoli, educazione interculturale);
- presenza dei mediatori culturali.

Parte 3

Informazioni sulle interpretazioni soggettive

- percezione sulla cultura locale e sulle dinamiche di integrazione nel territorio;
- percezione sulle modalità organizzative di accoglienza e di integrazione attivate nella scuola;
- percezione sugli elementi ricorrenti che caratterizzano le condizioni delle famiglie straniere;
- percezione sull'alunno straniero e sulle dinamiche relazionali che si attivano nel gruppo dei pari e tra le figure genitoriali del gruppo classe;
- percezioni sulle pressioni esterne esercitate dalle famiglie italiane in presenza di alunni stranieri nelle classi;
- percezioni sugli effetti prodotti dalla standardizzazione delle competenze;
- percezione sulle misure di supporto e di sostegno professionale attivate nella scuola;
- percezione sui momenti di riflessione e confronto collegiale sui percorsi esperiti e sulle modalità di correzione delle azioni intraprese;
- considerazioni sulla situazione lavorativa e professionale.

1.6. Codifica e analisi dei dati

Le interviste sono state tutte fedelmente trascritte e i Protocolli hanno rappresentato la base empirica su cui è stato effettuato il lavoro di codifica e di analisi.

Una prima scrematura dei dati è stata realizzata grazie al software Nvivo 8, un programma finalizzato all'analisi qualitativa computer assistita che presenta un insieme di procedure utili a descrivere, analizzare e interpretare i molteplici materiali e dati che si producono in un percorso di ricerca qualitativa.

NVivo 8, appartiene al gruppo dei software del tipo CAQDAS (Computer-assisted qualitative data analysis software) ed è pensato per coadiuvare il ricercatore dall'inizio alla fine di un processo di ricerca qualitativa in quanto si adegua alle molteplici strategie di analisi testuale¹⁶ e consente di analizzare, esplorare ed interrogare, raccolte di testi anche molto vasti.

In fase di codifica aperta la creazione di innumerevoli nodi e/o etichette interpretative che, con il procedere del lavoro, sono numericamente aumentate, hanno determinato la costruzione di una griglia di lettura, eccessivamente lunga e rigida¹⁷, poco consona ai fini dello studio.

La trascrizione integrale delle interviste che ha preceduto la fase di codifica e di analisi dei dati è stata, infatti, interrotta solo quando si è avuta la “saturazione teorica” dei testi, quando, cioè, un'ulteriore lettura e scomposizione non avrebbero fornito altro valore aggiunto (Bazeley, 2009; Tarozzi, 2006).

L'eccessiva mole di dati etichettati ha reso necessaria una fase di sospensione e di riflessione che ha richiesto un ulteriore approfondimento della letteratura metodologica, precedentemente selezionata, pertinente, soprattutto, all'utilizzo dei software e all'analisi dei dati qualitativi (Cecconi, 2002; Cipriani, 2008; Silverman, 2002).

Dopo un periodo piuttosto lungo di interruzione, si è deciso di riprendere il lavoro selezionando solo le occorrenze più ricorrenti che esprimevano, in maniera chiara, il “punto di vista” soggettivo.

È stato quindi avviato un lavoro di selezione e di semplificazione che è consistito nell'eliminare alcune etichette, contenenti poca parte di testo, che sono state inserite nelle categorie che risultavano, a livello semantico, più vicine.

Come illustrato nello schema sottostante sono state individuate cinque categorie di analisi testuale ulteriormente scomposte in sottocategorie tematiche.

La scomposizione del corpus testuale ha permesso di pervenire ad una significativa sintesi interpretativa per ogni area tematica individuata che si riporta nello schema sottostante.

¹⁶ Studio dei casi, biografie, *grounded theory*, etnografia, analisi narrativa, del discorso, delle storie di vita, osservazione partecipante, etc.

¹⁷ Se il beneficio nell'utilizzo del programma può essere rintracciato nella possibilità di ottenere un maggiore rigore scientifico, di accedere facilmente all'individuazione delle occorrenze tematiche e di recuperare facilmente le porzioni di testo precedentemente codificate, *lo svantaggio* maggiore può essere addebitato alla forma rigida e poco flessibile che caratterizza la griglia di lavoro in cui vengono codificati, in ordine alfabetico, i nodi. Inoltre l'associazione tra etichette e i numerosi stralci di testo, riferiti all'insieme delle interviste che contenevano quel particolare nodo, ha posto la necessità di tornare costantemente sui testi e di integrarli, per recuperare quel senso profondo che solo una lettura globale può dare.

- 1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie**
 - 1.1 Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio
- 2. Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri**
 - 2.1 Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari
 - 2.2 Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica
 - 2.3 Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola:
 - a) *componente docenti*
 - b) *componente alunni*
 - c) *componente genitori*
- 3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri**
 - 3.1 Ruolo degli Enti locali, delle Associazioni e del volontariato
 - 3.2 Modalità didattico organizzative di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri
 - a) *risorse umane e finanziarie*
 - b) *struttura organizzativa: Dipartimenti*
 - c) *supporto linguistico*
 - d) *figure chiave*
 - e) *interventi di educazione interculturale*
 - f) *criteri di inserimento nelle classi*
 - g) *criteri di valutazione degli alunni*
- 4. Riforme scolastiche e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione**
- 5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione nel contesto educativo.**

1.7. Problemi etici

Le interviste effettuate ai testimoni qualificati hanno permesso di accedere ad informazioni che non sarebbero emerse con altri strumenti metodologici.

La scelta ha però generato alcuni elementi di criticità determinati dal timore di produrre una distorsione involontaria delle opinioni espresse dagli intervistati. Si è reso quindi necessario tornare sul campo per procedere ad un riscontro diretto sul materiale precedentemente raccolto, trascritto, codificato e analizzato.

Ciò ha permesso di verificare sia l'attendibilità dell'analisi che la corretta corrispondenza tra l'analisi e le opinioni soggettive espresse. In particolare alcuni intervistati hanno avuto modo di leggere integralmente la propria intervista e di comprendere, attraverso la lettura di un articolo¹⁸, scritto nella fase antecedente la seconda "immersione sul campo", l'orientamento che si intendeva dare alla ricerca.

La convalida dei risultati provvisori ha subito delle variazioni in base alle richieste specifiche degli intervistati.

¹⁸ Gelormini P. (2009), *Storie di accoglienza: note da una ricerca*, in Barzanò G. (a cura di), *Imparare e insegnare*, Mondadori, Milano.

1.8. Prospettive e limiti dello studio

Come espresso più volte nel capitolo, la ricerca non ha avuto fini generalizzanti, l'obiettivo è stato, infatti, quello di ricostruire gli aspetti "narrati" dell'esperienza soggettiva per fare emergere le letture, le rappresentazioni, le aspettative, le contraddizioni e/o le congruenze tra il dichiarato nella documentazione scolastica e l'agito in situazione.

La prospettiva dello studio si è, infatti, declinata essenzialmente su due obiettivi conoscitivi di fondo: offrire un contributo riflessivo al dibattito educativo sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri e sollecitare, nei soggetti coinvolti, un processo di riflessione e di approfondimento sull'argomento.

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle realtà locali

2.1. Premessa

Prima di presentare i dati statistici sulla presenza dei minori stranieri nei territori regionali sedi dei due studi di caso, si ritiene opportuno fare un breve riferimento al Rapporto annuale del CNEL del 2010¹ che misura, attraverso complessi aggregati statistici, il “*potenziale di integrazione territoriale*” in ambito regionale, provinciale e nazionale.

Si ritiene opportuno far riferimento solo all’indice del potenziale regionale e non a quello relativo alle province per evitare riferimenti che possano permettere di individuare la città lombarda in cui è stato effettuato lo studio di caso.

Il Rapporto, attraverso un sistema di aggregazione statistico complesso, stila due graduatorie delle regioni e delle province italiane: una assoluta, basata sui soli dati relativi alla popolazione immigrata, e una differenziale, che prevede la misurazione dello scarto tra i dati della popolazione immigrata e quella italiana.

Gli indicatori indiretti, utilizzati per individuare il potenziale di integrazione, individuano nell’attrattività territoriale², nell’inserimento sociale³ e in quello occupazionale⁴ i fattori misurabili che possono essere correlati significativamente con i processi di integrazione.

In base alle fasce di grandezza proposte⁵, i risultati rilevano che i processi di integrazione in ambito nazionale sono maggiormente favoriti nei contesti territoriali più piccoli e che non ci sono regioni e province italiane che sfavoriscono o incentivano particolarmente tali processi, data l’assenza di collocazione di regioni e province agli estremi delle fasce di grandezza minima e massima previste.

Nella *graduatoria assoluta* la Lombardia si afferma al terzo posto con un valore complessivo di 57,17 che la colloca in una fascia di intensità media, mentre il Lazio, si posiziona al quarto posto con un valore di indice medio di 57,6.

¹ Indice di integrazione degli immigrati in Italia.

² Misura il potere di ciascun contesto territoriale di attrarre e di trattenere stabilmente al proprio interno la popolazione immigrata presente sul territorio nazionale. L’indice non rientra nel sistema della costruzione di quello finale ma è un importante riferimento di contesto.

³ Misura il grado di radicamento nel tessuto sociale e il livello di accesso ai servizi fondamentali tra cui: la dispersione scolastica, l’accessibilità al mercato immobiliare, l’accesso alla cittadinanza, la criminalità e la capacità di formare una famiglia.

⁴ Misura il grado e la qualità dell’inserimento lavorativo degli immigrati nel mercato occupazionale quale: la capacità di assorbimento dei lavoratori stranieri da parte del mercato, l’impiego di manodopera immigrata, il reddito di lavoro, il differenziale retributivo di genere e il tasso di lavoro in proprio.

⁵ Minima, bassa, media, alta e massima.

Nella graduatoria differenziale⁶ la Lombardia presenta un indice assoluto di intensità che la posiziona ad un livello basso con un punteggio pari a -0,30, mentre il Lazio si attesta nella fascia media con un indice pari a -0,18.

Pur se le graduatorie sono finalizzate a dare una visione nazionale, regionale e provinciale sul “*potenziale di integrazione territoriale*”, in questa sede si è scelto di inserire solo i dati regionali della Lombardia e del Lazio in quanto considerati significativi per definire il panorama che fa da sfondo ai temi che verranno successivamente trattati. Una sottocategoria tematica di analisi testuale mira, infatti, a ricostruire le letture e le rappresentazioni degli attori sulla cultura locale e sulle dinamiche di integrazione promosse nel territorio.

Il capitolo si apre con la presentazione dei dati statistici sulla presenza straniera nei due contesti regionali.

Le diverse modalità di rilevazione dei dati hanno creato numerosi problemi di comparabilità tra i documenti reperiti. Alcune serie statistiche sulla presenza straniera fanno riferimento al paese di provenienza mentre, altre, distinguono la provenienza in relazione all'appartenenza o meno alla Comunità europea.

Anche per quanto riguarda la rilevazione degli alunni con cittadinanza non italiana sussistono difficoltà di reperimento statistico. Per la Lombardia, la banca dati ISMU e l'Ufficio Scolastico Regionale e Provinciale, permettono di desumere dati più pertinenti mentre, per il Lazio, la documentazione risulta alquanto frammentaria. L'Ufficio Scolastico Regionale non presenta, infatti, con regolarità, serie statistiche sugli alunni stranieri. Nella sezione “Studenti con cittadinanza non italiana” sono presenti altre informazioni tra cui: il contratto integrativo regionale del 2010 e la nota dell'Ufficio Scolastico Regionale che include il resoconto delle misure incentivanti riconosciute ai progetti presentati da Istituti scolastici collocati in aree a rischio a forte processo immigratorio con un'alta percentuale di dispersione scolastica⁷ e tavole riassuntive dei progetti finanziati alle scuole di Roma e provincia.

I dati presentati nella sezione 2.8 risultano pertanto uguali a quelli riportati nella sezione inerente “La ricerca nel Lazio”.

2.2. Distribuzione territoriale

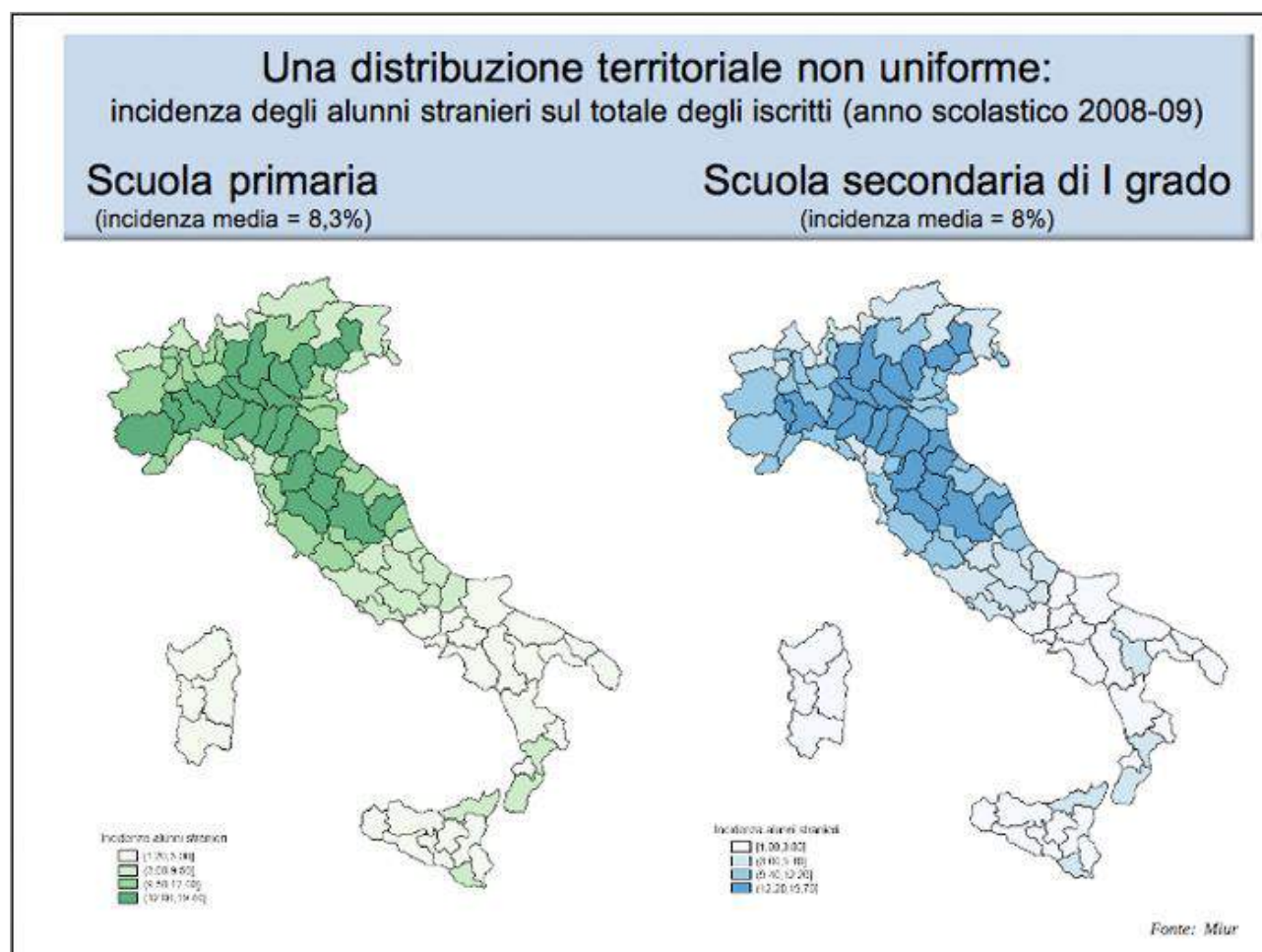
La concentrazione a “macchia di leopardo” dei minori di origine immigrata sul territorio nazionale riflette la distribuzione della popolazione straniera adulta la cui presenza dipende dalle condizioni occupazionali, abitative e di inserimento sociale che rendono alcuni contesti locali maggiormente attraenti rispetto ad altri che risultano meno favorevoli ai processi di stanziamento dei cittadini stranieri.

⁶ Il differenziale negativo parte da -1 (che rappresenta lo scarto negativo più grande) a 0 (scarto negativo più piccolo). Il differenziale positivo parte da 0 (che rappresenta lo scarto positivo più piccolo) a 1 (che rappresenta lo scarto positivo più grande).

⁷ Art. 9 CCNL.

Come si evince dalla tavola sottostante sono le regioni del centro nord che detengono le quote più elevate di adulti e minori stranieri rispetto al totale nazionale.

Tav. 2.1 – Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel territorio nazionale



Fonte: Fieri.it (elaborazione dati MIUR)

Il panorama, in continuo mutamento, mostra discontinuità nelle presenze non solo tra i contesti territoriali regionali e provinciali, ma anche all'interno delle istituzioni scolastiche ubicate in territori limitrofi. Ciò determina la compresenza di situazioni difformi per cui, spesso, in alcuni plessi,⁸ si rileva un'elevata presenza di studenti stranieri, mentre, in altri, il numero risulta, a volte, notevolmente inferiore.

È, infatti, nella collocazione territoriale dei plessi che viene a determinarsi una diversa incidenza di presenze straniere. Le ragioni sono legate alle disponibilità abitative, occupazionali, ma anche alle reti informali di sostegno parentale presenti nel territorio.

La conseguenza di una distribuzione altamente disomogenea produce effetti diversi nelle dinamiche di integrazione in quanto differenti sono le forme di raccordo esistenti tra le autonomie locali e gli Enti privati e sociali che operano nel contesto locale.

⁸ Anche plessi appartenenti allo stesso Istituto Comprensivo.

I processi di collaborazione tra scuola-territorio non sempre risultano continuativi, paradossalmente alcune scuole, ubicate in quartieri caratterizzati da una popolazione a maggioranza straniera, non sempre riescono a promuovere concrete azioni di raccordo con il territorio.

2.3. I dati in Lombardia

Secondo i dati del Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes (2009), la Lombardia si conferma la prima regione per il numero di immigrati residenti stranieri, pari a 904.816.

Le provincie in cui si concentra il maggior numero di stranieri, dopo Milano (con 371.670 residenti), sono: Brescia (con 149.753 residenti), Bergamo (con 102.117 residenti), Varese (con 62.537 residenti) e Mantova (con 46.883 residenti), mentre Sondrio è la provincia che registra il minor numero di presenze (7.002).

Le tavole sottostanti illustrano una panoramica degli alunni stranieri presenti nella regione distinti in base al luogo di nascita e alla distribuzione nei diversi ordini scolastici.

Tav. 2.2 – Alunni con cittadinanza non italiana negli ordini scolastici

Ordine di scuola	V.a.	Inc. %	Nati in italia	V. %	Nuovi ingressi	V. %
Infanzia	17872	15.8	14018	78.4	-	-
Primaria	57438	14.0	29822	51.9	4140	7.2
Secondaria I grado	32597	13.5	7276	22.3	2509	7.7
Secondaria II grado	27591	8.3	2822	10.2	2860	10.4
Totale	117626	10.7	39920	33.9	9509	8.1

Inc. % = incidenza alunni stranieri su totale alunni (italiani e stranieri)

V. % = percentuale calcolata sul totale alunni stranieri

Fonte: Ufficio Scolastico per la Lombardia – elaborazione dati MIUR

Tav. 2.3 – Maggiori cittadinanze

Cittadinanza	V.a.	V. %
MAROCCO	18782	16.0
ALBANIA	16790	14.3
ROMANIA	14572	12.4
Altre	67482	57.4
Totale	117626	100.0

Come si evince dalle tavole l'ordine di scuola che detiene la prevalenza numerica di studenti stranieri è quello della primaria anche se gli alunni nati in Italia, pari al

51.9%, conferma il dato sull'alta percentuale di minori nati nel nostro paese che vengono giuridicamente considerati "stranieri".

Le tavole che seguono ci offrono una panoramica quantitativa della presenza dei minori in base agli ordini di scuola frequentati e alle cittadinanze più rappresentative.

Nelle tavole 2.4 e 2.5 vengono presentati i dati relativi alla scuola primaria mentre le tavole 2.6 e 2.7 forniscono il quadro delle presenze degli alunni con cittadinanza non italiana che frequentano la scuola secondaria di primo grado.

Tav. 2.4 – Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola primaria

Anno di corso	V.a.	Inc. %	In ritardo scolastico	V. %	Nati in italia	V. %	Nuovi ingressi	V. %
1° Classe	12089	21.0	1146	9.5	7935	65.6	1630	13.5
2° Classe	11790	20.5	1681	14.3	6638	56.3	583	4.9
3° Classe	11590	20.2	2008	17.3	5836	50.4	665	5.7
4° Classe	11205	19.5	2351	21.0	5705	50.9	650	5.8
5° Classe	10764	18.7	2806	26.1	3708	34.4	612	5.7
Totale	57438	14.0	9992	17.4	29822	51.9	4140	7.2

Fonte: Ufficio Scolastico per la Lombardia – elaborazione dati MIUR

Tav. 2.5 – Maggiori cittadinanze nella scuola primaria

Cittadinanza	V.a.	V. %
MAROCCO	8998	15.7
ALBANIA	6985	12.2
ROMANIA	6497	11.3
Altre	34958	60.9
Totale	57438	100.0

Tav. 2.6 – Alunni con cittadinanza non italiana scuola secondaria di primo grado

Anno di corso	V.a.	Inc. %	In ritardo scolastico	V. %	Nati in italia	V. %	Nuovi ingressi	V. %
1° Classe	11342	34.8	4314	38.0	2902	25.6	927	8.2
2° Classe	10573	32.4	4951	46.8	2384	22.5	775	7.3
3° Classe	10682	32.8	5691	53.3	1990	18.6	807	7.6
Totale	32597	13.5	14956	45.9	7276	22.3	2509	7.7

Fonte: Ufficio Scolastico per la Lombardia – elaborazione dati MIUR

Tav. 2.7 – Maggiori cittadinanze nella scuola di primo grado

Cittadinanza	V.a.	V. %	Femmine	Femmine %
MAROCCO	4209	12.9	1888	44.9
ALBANIA	3908	12.0	1766	45.2
ROMANIA	3494	10.7	1753	50.2
Altre	20986	64.4	9521	45.4
Totale	32597	100.0	14928	45.8

Fonte: Ufficio Scolastico per la Lombardia – elaborazione dati MIUR

Il dato allarmante che emerge dalle tavole è relativo al ritardo scolastico che conferma l'alta percentuale di alunni in difficoltà nella continuazione degli studi dopo l'obbligo scolastico. Fenomeno che appare più contenuto nella scuola primaria dove a fronte di un totale di 57.438 minori, 9.992 studenti, pari al 17.4% del totale, risultano in ritardo scolastico.

2.4. I dati nel Lazio

Dal Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes (2009) si evince un aumento del numero degli immigrati residenti nel Lazio, pari a 450.151. A Roma sono presenti 366.360 residenti, ma un dato interessante riguarda soprattutto la maggiore attrattiva esercitata dalle province minori su cui prevale Latina (30.892 presenze) seguita da Viterbo (23.843), Frosinone (19.144) e Rieti (9.912).

Le tavole sottostanti permettono di desumere una prospettiva quantitativa sulla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole di Roma e provincia.

Tav. 2.8 – Alunni stranieri con cittadinanza non italiana della provincia di Roma per ordine di scuola. Anno scolastico 2009/2010 - Valori assoluti e percentuali

Alunni con cittadinanza non italiana					Per 100 iscritti				
Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
50.951	8.943	18.158	11.644	12.206	8,5	8,1	9,5	9,8	6,8

Fonte: MIUR

Come si evince dalla tavola 2.8 la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana risulta numericamente maggiore nella scuola primaria e scende notevolmente nella scuola secondaria di primo e secondo grado dove emerge una netta prevalenza di iscritti presso gli Istituti tecnici e professionali.

Tav. 2.9 – Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di primo grado -Valori assoluti

Totale	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Istruzione artistica
12.206	3.356	4.906	3.568	376

Fonte: MIUR

La tavola 2.10 riporta i dati relativi alle diverse provenienze per continente, mentre la tavola 2.11 offre un quadro più particolareggiato delle nazionalità di origine degli alunni stranieri presenti nel territorio romano, particolarmente utile per avere un quadro delle sfide che la scuola si trova ad affrontare rispetto alla specificità linguistiche e culturali.

Tav. 2.10 – Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza -Valori assoluti

Europa	di cui UE	Africa	America	Asia	Oceania	Apolide	Non indicato	Totale complessivo
30.058	22.775	4.710	6.392	9.421	40	48	282	50.951

Fonte: MIUR

Tav. 2.11 – Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza - Valori percentuali

Roma- nia	Alba- nia	Maroc- co	Cina Repubbli- ca Popolare	Ecua- dor	In- dia	Filippi- ne	Molda- via	Tuni- sia	Ucrai- na	Perù
16.2	2.4	1.1	4.6	8.0	3.7	20.6	8.5	2.8	8.1	13.5

Fonte: MIUR

La ricerca in Lombardia

3.1. Premessa

L'accoglienza degli alunni stranieri pone alle scuole grandi sfide, i cui tratti possono essere messi in luce in modo "significativo" da chi, da diverse prospettive, le vive giorno per giorno.

L'eterogeneità culturale che caratterizza sempre più la scuola richiede, infatti, una continua ridefinizione delle pratiche di inclusione e la formazione di una nuova gamma di saperi professionali volti a rispondere ai plurimi bisogni formativi emergenti.

Le testimonianze che vengono presentate in questo capitolo sono tratte da interviste semistrutturate effettuate nello studio di caso condotto in una città di provincia della Lombardia, di cui si omette il nome per motivi di riservatezza.

Nella prima parte viene presentata una panoramica, ricavata dal sito dell'Ufficio Scolastico Provinciale, sulla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana riferita agli ultimi dati disponibili sul sito – anno scolastico 2007/2008 – a cui segue la presentazione del contesto scolastico e la descrizione delle modalità organizzative costruite, negli anni, dall'Istituto per sistematizzare gli interventi di accoglienza e di integrazione rivolti all'utenza straniera in base ai resoconti riportati nei documenti ufficiali.

Nella seconda parte vengono presentati e commentati stralci di interviste in base alle categorie e sottocategorie tematiche in cui è stato scomposto il corpus testuale. Dall'analisi dei dati emergono diverse incongruenze tra cui lo scarto tra le interpretazioni sulle strategie di inclusione definite nel Piano dell'Offerta Educativa e l'azione concreta vissuta dai docenti nella quotidianità operativa.

3.2. I dati quantitativi

Le tavole presentate in questa sezione sono state tratte dal sito dell'Ufficio Scolastico Provinciale di cui si omette il nome della sede per motivi di riservatezza.

Il sito presenta una serie di dati statistici che ci permettono di avere una visione quantitativa della presenza dei minori stranieri negli Istituti Comprensivi ubicati nell'area comunale in cui è stato svolto lo studio di caso.

Dalla tavola 3.1 si evince che il numero degli alunni con cittadinanza non italiana, presenti sul territorio, corrisponde all'11.29% sul totale della popolazione scolastica con una distribuzione disomogenea nei vari segmenti formativi che tocca punte di concentrazione elevate nella scuola primaria in cui sono presenti 6394 minori stranie-

ri, pari al 13.18% sul totale della popolazione scolastica che ammonta a 48481 alunni (tavola 3.2).

Tav. 3.1 – Alunni con cittadinanza non italiana sul territorio. Anno scolastico 2007/2008

Numero alunni stranieri	Totale popolazione scolastica	% alunni stranieri
14.089	124.692	11.29

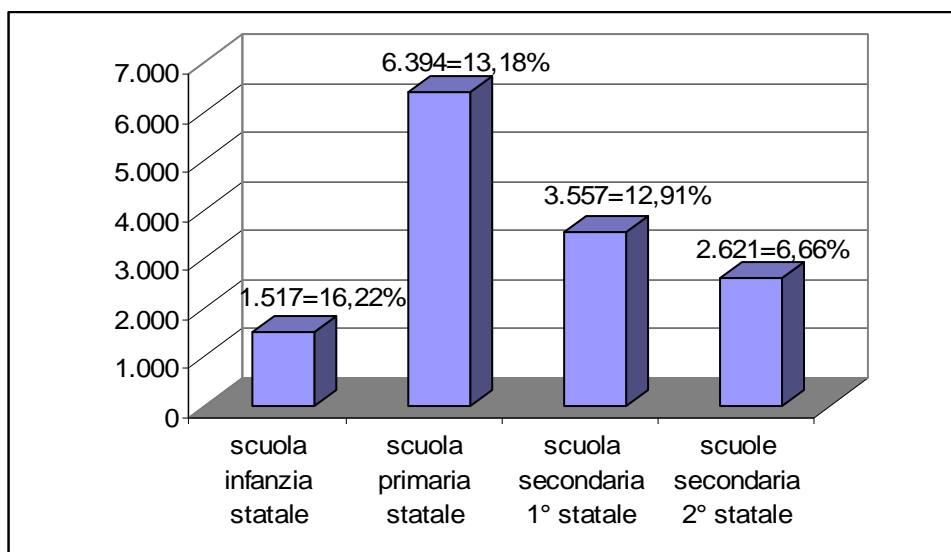
alunni con cittadinanza non italiana

11,29% = 14.089



124.692

Tav. 3.2 – Presenza degli alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola

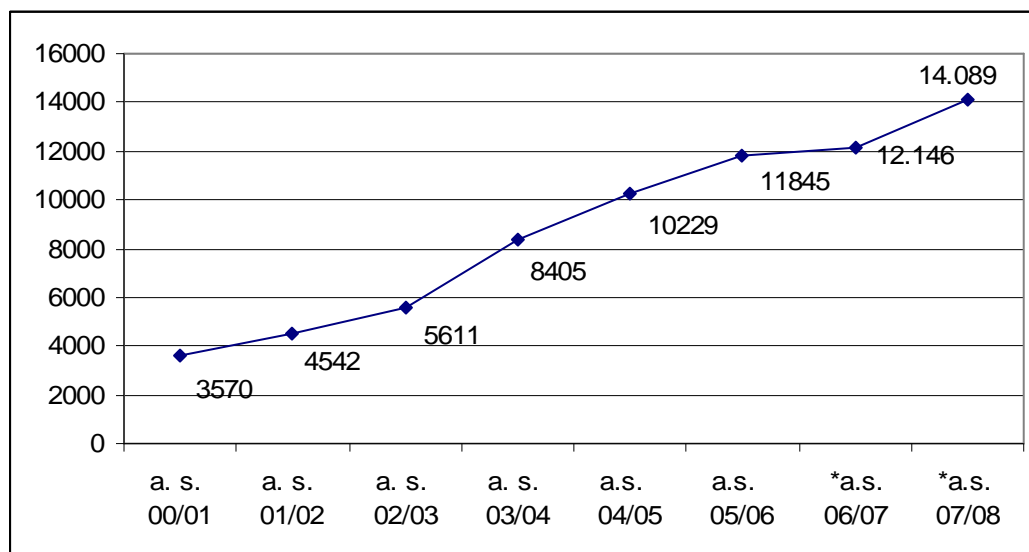


	Numero alunni stranieri	Numero totale alunni	% alunni stranieri
Scuola infanzia statale	1.517	9.347	16.22
Scuola primaria statale	6.394	48.481	13.18
Scuola secondaria 1° statale	3.557	27.550	12.91
Scuole secondaria 2° statale	2.621	39.277	6.66

Fonte: USP

Il grafico sottostante presenta l'incremento delle iscrizioni registrate negli ultimi otto anni scolastici, che passa dal 2.52%, nell'anno scolastico 2000/2001, all'11.29%, nell'anno scolastico 2007/2008.

Tav. 3.3 – Andamento delle iscrizioni. Dall'anno scolastico 2000/2001 all'anno scolastico 2007/2008



	Numero alunni stranieri	Indice alunni stranieri valori annuali	Totale popolazione scolastica	% alunni stranieri
A.s. 00/01	3570	100	141.467	2,52
A.s. 01/02	4542	127	141.554	3,20
A.s. 02/03	5611	157	143.146	3,92
A.s. 03/04	8405	235	137.639	6,11
A.s. 04/05	10229	286	151.903	6,73
A.s. 05/06	11845	331	155.782	7,60
*A.s. 06/07	12.146	340	122.775	10,2
*A.s. 07/08	14.089	394	124.692	11,29

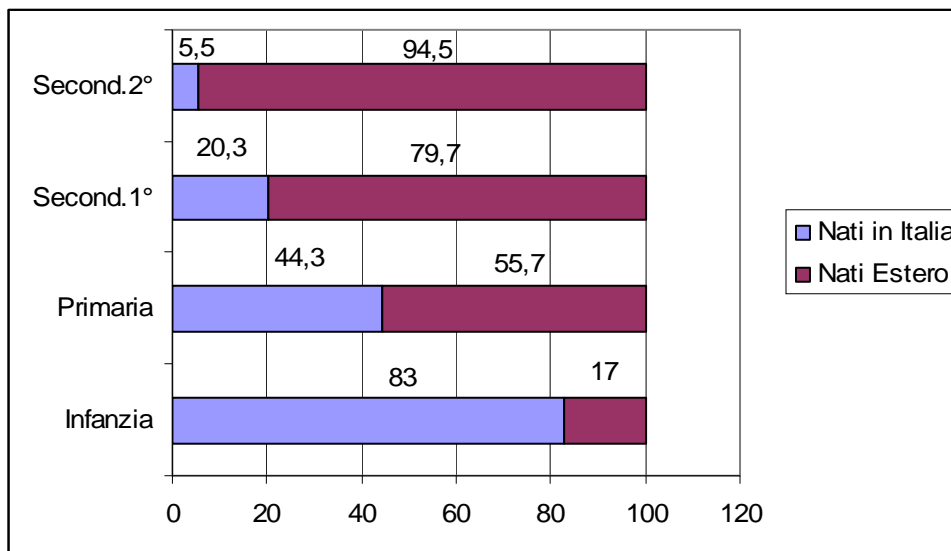
* i dati dell'a.s. 2006/07 e 2007/08 non comprendono gli alunni iscritti nelle scuole paritarie

Fonte: USP

Gli ordini di scuola presentano una difforme distribuzione degli alunni stranieri, la tavola 3.4 illustra la concentrazione degli alunni in base all'ordine scolastico frequentato distinta per luogo di nascita.

Tav. 3.4 – Alunni stranieri nati in Italia per ordine di scuole

	Totale alunni stranieri	Numero alunni Stranieri nati in Italia	% alunni stranieri nati in Italia
INFANZIA	1.517	1.258	82.9
PRIMARIA	6.394	2.833	44.30
SEC. 1°	3.557	723	20.32
SEC. 2°	2.621	144	5.49
TOTALE	14.089	4.958	35.19

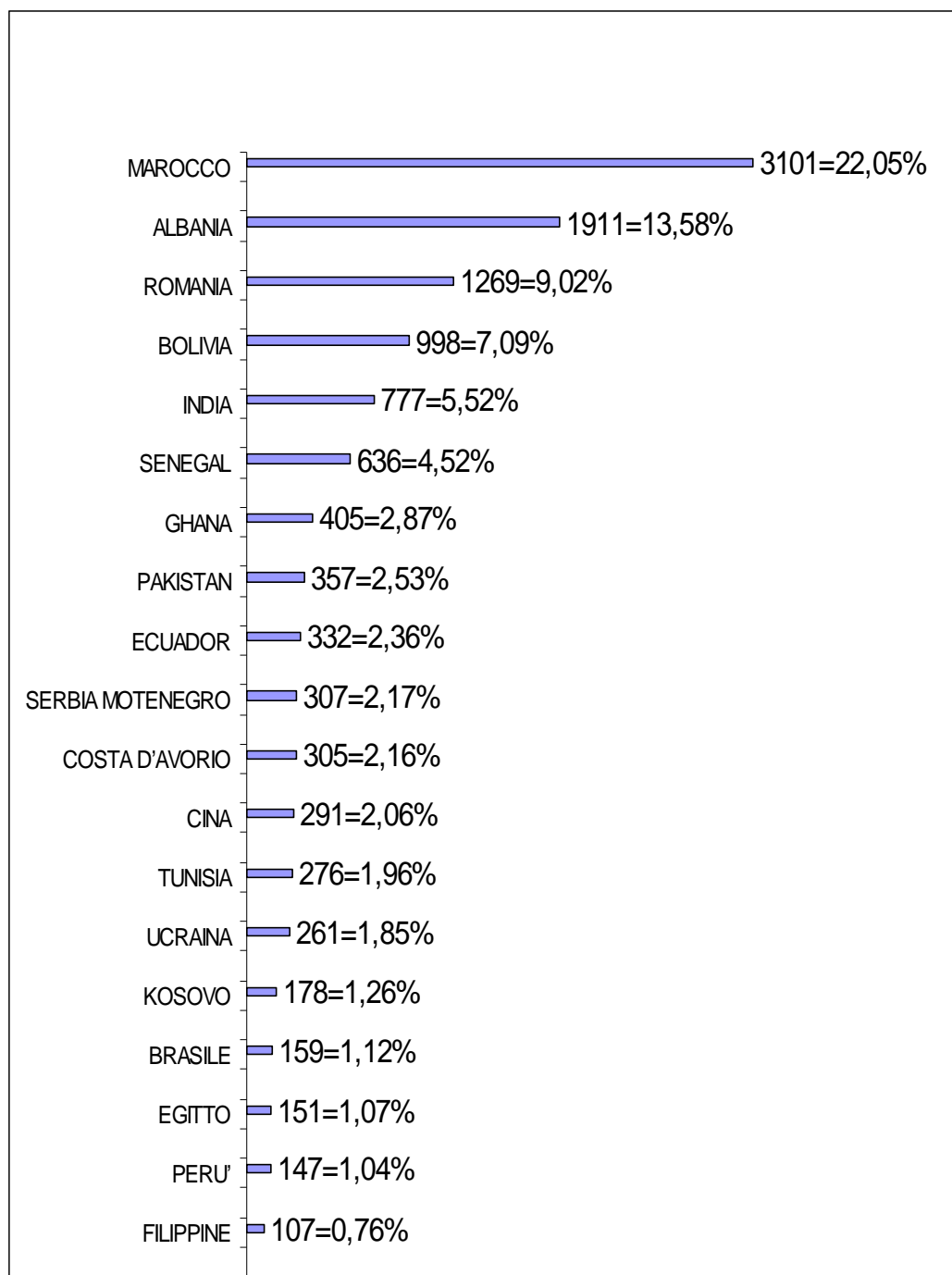


Fonte: USP

Come si noterà il numero degli alunni stranieri nati in Italia è particolarmente elevato e conferma quanto già rilevato in merito alla percentuale di discendenti stranieri nati nella nostra penisola.

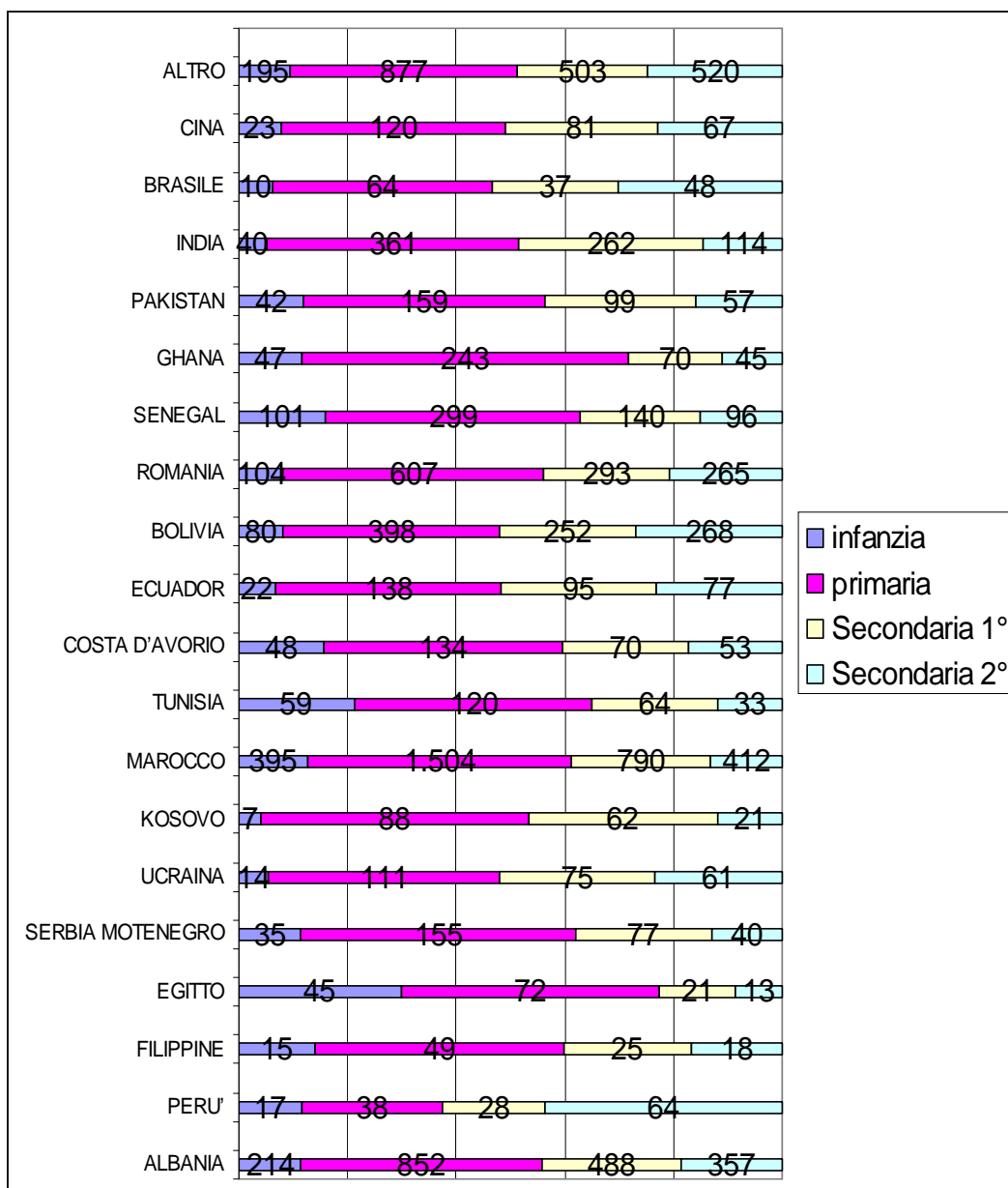
Le tavole che seguono – 3.5 e 3.6 – considerano le nazionalità maggiormente presenti sul territorio anche distinte in base al segmento formativo frequentato.

Tav. 3.5 – Maggiori nazionalità presenti



Fonte: USP

Tav. 3.6 – Nazionalità per ordine di scuola



Fonte: USP

I dati statistici presentati permettono di avere una visione della eterogeneità che caratterizza l'utenza straniera e di comprendere le sfide a cui sono sottoposte le organizzazioni educative che in base alla biografia linguistica dei minori e alla tempestività con cui avviene l'ingresso scolastico devono mettere a punto strategie di inserimento differenti calibrate sulle esigenze di ognuno.

3.3. Contesto scolastico e modalità organizzative

È solo nel 2000 che, in modo differenziato, alcuni Istituti scolastici, ubicati nei capoluoghi di provincia della Lombardia, si sono trovati ad affrontare uno dei cambiamenti più significativi degli ultimi decenni: l'ingresso degli alunni stranieri.

Se il fenomeno ha provocato un iniziale disorientamento, nel tempo le scuole hanno imparato a gestire sul campo le difficoltà, hanno stretto alleanze con il territorio, hanno dato avvio a percorsi di alfabetizzazione linguistica, anche in rete, con altri soggetti. Il personale scolastico ha sentito la necessità di formarsi e di costruire, in modo più sistematico, percorsi di accoglienza e di integrazione per gli alunni stranieri.

Le richieste del mercato del lavoro, le disponibilità abitative e le condizioni geografico-ambientali hanno determinato concentrazioni disomogenee nella regione, e, di conseguenza, nelle istituzioni educative presenti nel territorio, generando realtà dissimili.

All'interno dello stesso Istituto alcuni plessi registrano, infatti, concentrazioni maggiori di utenza straniera rispetto ad altri in cui le iscrizioni di alunni con cittadinanza non italiana sono più contenute.

Le cause sono determinate da scelte intenzionali di micropolitica scolastica a cui si accomunano gli effetti delle politiche abitative che favoriscono l'insediamento della componente straniera in specifiche aree del territorio.

Il terreno fortemente concorrenziale in cui operano le istituzioni educative e la necessità di rappresentarsi all'esterno, in modo attraente ed efficace, porta le scuole a progettare innovazioni metodologiche e didattiche, spesso non riscontrabili negli effetti concreti delle pratiche di lavoro. Accrescere la visibilità esterna della scuola è diventato uno degli elementi su cui vengono definite le scelte di politica scolastica che tendono prioritariamente a mantenere alto il livello di iscrizioni e a contrastare l'eventuale decremento delle iscrizioni di alunni italiani che scelgono, frequentemente, le scuole in base alla qualità dei servizi erogati che si presume sia direttamente correlata al livello socio-culturale della popolazione scolastica e, di conseguenza, potenzialmente ridotta, in presenza di eccessive concentrazioni di alunni stranieri.

Nella realtà territoriale sono presenti dieci Istituti Comprensivi, quello preso in considerazione è il secondo per numerosità di utenza straniera.

Costituito il 1° settembre del 2000, aggrega un plesso di scuola dell'infanzia, due di scuola primaria e due di scuola secondaria di primo grado e copre due delle tre circoscrizioni della città.

Le tavole 3.7 e 3.8, presentano i dati relativi all'organico di Istituto e alle riduzioni di personale determinate dal Piano Programmatico di riforma del Ministero dell'Istruzione (2008)⁹ la cui applicazione risale all'a.s. 2009/2010¹⁰.

⁹ Art. 64 del decreto legge 112/2008, convertito dalla legge 6 agosto 2008 n. 133.

¹⁰ Il Piano Programmatico ha introdotto la riforma dell'intero sistema scolastico e ha revisionato il quadro orario nei diversi ordini di scuola eliminando le ore di contemporaneità dei docenti e, di conseguenza, gli interventi di alfabetizzazione, integrazione e recupero degli alunni che richiedono maggiore supporto formativo.

Tav. 3.7 – Dati sul personale

Capo d'Istituto	Anzianità di servizio	Titolo di studio
	25 anni nel ruolo	laurea

PERSONALE DOCENTE						
SCUOLA	N. DOCENTI DI CLASSE	N. DOCENTI DI SOSTEGNO	IN POSSESSO DI LAUREA	MOBILITÀ	TOTALI	
					MAS.	FEMM
INFANZIA	8	1	1	2	/	10
PRIMARIA	37	6	10	11	4	42
SECONDARIA	23	4	23	7	8	19

PERSONALE AMMINISTRATIVO				
MASC.	FEMM	DIPLOMA	LAUREA	MOBILITÀ'
0	7	7	/	3

PERSONALE AUSILIARIO				
SCUOLA	NUMERO PERSONE	MOBILITÀ'	TOTALI	
			MAS	FEMM
INFANZIA	3	3	/	3
PRIMARIA	8	4	/	8
SECONDARIA	6	4	/	6

Tav. 3.8 – Riduzione di personale anno scolastico 2009/2010

PERSONALE AMMINISTRATIVO AUSILIARIO		DOCENTE	
-2 unità	-2 unità	INFANZIA	-1 unità (sostegno)
		PRIMARIA	-3 unità
		SECONDARIA	-2 unità

ASSENZA DI APPROVAZIONE DI PROGETTI DI DISTACCO PER STRANIERI

I plessi dell'Istituto si trovano ubicati in quartieri in cui, accanto a ceti sociali della piccola borghesia dediti a attività artigianali, commerciali e alla libera professione, sono giunte famiglie immigrate che hanno trovato alloggio soprattutto in uno dei quartieri della città dove, vicino ad abitazioni recentemente ristrutturate, coesistono strutture, vecchie e poco confortevoli, in cui confluiscano nuclei familiari a basso reddito.

Come si evince dalla serie storica e dai dati sulla popolazione scolastica – tavole 3.9-3.10 e 3.11 – l'Istituto registra una consistente presenza di alunni immigrati che negli anni è aumentata sino a toccare, nell'a.s. 2010/2011, il 29%¹¹ sul totale della popolazione scolastica.

L'eterogeneità sociale, culturale ed economica delle famiglie straniere, provenienti soprattutto dai paesi del Sud America, del centro e del Nord Africa e dell'Asia, può essere schematicamente delineata all'interno di tre realtà coesistenti che presentano

¹¹ Per una prospettiva più ampia si vedano le tavole riportate in allegato.

bisogni differenziati e richiedono la messa in atto di strategie formative e di accompagnamento estremamente diversificate:

- a) *Famiglie straniere che presentano una stabilità abitativa e lavorativa consolidata.* I minori hanno percorsi di scolarizzazione regolare, in alcuni casi iniziati nella scuola dell'infanzia. La regolarità e la continuità nella frequenza permette generalmente agli alunni di acquisire una buona alfabetizzazione linguistica di uso quotidiano che comunque risulta carente per affrontare, adeguatamente, lo studio disciplinare specifico richiesto nelle ultime classi di scuola primaria e secondaria di primo grado.
- b) *Famiglie presenti nel territorio solo da due-tre anni,* che richiedono un accompagnamento sistematico per poter comprendere la struttura del sistema di istruzione italiano e le modalità di supporto progettate dall'Istituto¹² e dal territorio¹³.
- c) *Famiglie di recente ingresso in Italia* fortemente instabili sul piano lavorativo ed abitativo che vivono urgenze connesse ai bisogni primari.

La tavola 3.9 ci permette di avere un quadro complessivo di come la percentuale delle presenze di alunni stranieri sia incrementata negli anni passando dal 22% dell'anno scolastico 2005/2006, al 29% nell'anno 2009/2010.

Tav. 3.9 – Andamento iscrizioni negli ultimi 5 anni

A.S.	N. ALUNNI STRANIERI FREQUENTANTI	N. ALUNNI NEOARRIVATI IN ITALIA DALL'ESTERO	PERCENTUALE ALUNNI STRANIERI SUL TOTALE ALUNNI ISCRITTI ALL'I.C.
2005/06	201	21	22%
2006/07	213	27	23%
2007/08	241	33	25,7%
2008/09	241	23	26%
2009/2010	261	20	29%

Vengono presentati di seguito i dati relativi alla popolazione scolastica, aggiornati al 30 maggio 2010, che comprendono anche le percentuali dei neoarrivati e degli alunni stranieri provenienti da altre scuole italiane.

¹² Accoglienza, prima alfabetizzazione linguistica, supporto didattico, percorsi personalizzati

¹³ Interventi progettati in collaborazioni con istituzioni, operatori del volontariato sociale ed Enti adibiti a sostenere le necessità economiche e organizzative delle famiglie in condizioni di disagio socio-economico.

Tav. 3.10 – Dati sulla popolazione scolastica anno scolastico 2009/2010 (aggiornati al 30 Maggio 2010)

PLESSI	Totale alunni	Totale alunni stranieri	Percentuale	NeoArrivati dall'estero a.s. 2009/2010	Stranieri iscritti provenienti da altre scuole italiane
Infanzia	93	48	52%	1	
Primaria a	245	54	22%	2	2
Primaria b	242	81	33%	7	7
Sec. I° a	178	35	20%	3	2
Sec. I° b	136	43	32%	7	
TOTALI	894	261	29%	20	11

La tavola che segue permette di avere una panoramica più completa della popolazione scolastica, suddivisa per ordini di scuola con l'indicazione dell'offerta oraria proposta dall'Istituto.

Tav. 3.11 – Dati numerici della popolazione scolastica. Organizzazione oraria e ordine di scuola.
Anno scolastico 2009/2010

Plesso	N. cl.	Organizzazione oraria	Rientri pom.	Alunni				Docenti			
				tot	% x cl	Di cui H	Di cui str	classe	specialisti		
									Sost.	IRC	Lingua 2
INFANZIA	4	40 ore sett	Tutti (dal lun al ven)	95	25	6	29	8	1	1	
PRIMARIA											
b	12	Tempo Pieno cl. 1 [^] (h30+10 mensa) cl 2-3-4-5- Sett. Corta h30 + 8 mensa	4/5	242	22	7	81	20	3	/	1
a	10	Tempo Pieno cl. 1 [^] (h30+10 mensa) cl 2-3-4-5- Sett. Corta h30 + 8 mensa	4/5	244	25	6	55	17	3	/	1
SECOND. I°											
b	6	Tempo prolungato cl.1 [^] 30 h sett. +4 h pom + mensa cl 2-3 (h5 X6giorni) + h3 att opz..	2	132	23	2	32	10	2	1	/
a	7	Tempo prolungato cl.1 [^] 30 h sett. +4 h pom + mensa cl 2-3 (h5 X6giorni) + h3 att opz..	2	175	24	7	32	13	2	1	/
TOT ISTITUTO	39		/	888	/	28	229	68	11	3	2
Legenda: IRC: insegnamento religione cattolica Lingua 2: lingua straniera (Inglese) DSGA: Direttore servizi amministrativi											

I dati relativi all'utenza straniera della tavola 3.10 presentano alcune variazioni numeriche rispetto a quelli della tavola 3.11 in quanto censite in due diverse fasi temporali dell'anno scolastico.

In entrambi i prospetti si evince una maggiore concentrazione di presenze di alunni stranieri in due plessi, uno di scuola primaria ed uno di scuola secondaria di primo grado, identificati con la lettera "b", in quanto entrambi collocati in un quartiere che facilita l'incontro tra domanda e offerta abitativa per famiglie a basso reddito economico.

Come si evince dal *Progetto integrazione degli alunni stranieri*, inserito in allegato, la scuola ha costruito negli anni un'articolata organizzazione per l'integrazione degli alunni stranieri, definendo ruoli e procedure didattico organizzative.

Per due anni consecutivi – 2007/2008 e 2008/2009 – l'Istituto si è avvalso di un distacco totale di un docente Referente Stranieri di Istituto facente anche funzioni di Referente di plesso della scuola secondaria di primo grado e di due distacchi parziali (part-time) di docenti di scuola primaria referenti di plesso e alfabetizzatori. Ogni plesso ha, inoltre, un docente Referente per gli Alunni Stranieri e 12 docenti alfabetizzatori esperti con qualifica rilasciata dai corsi ALIS¹⁴.

Gli interventi educativi progettati mirano a far fronte ai bisogni di apprendimento specifici e all'inserimento sociale. In particolare viene data priorità:

- a) ad interventi di prima alfabetizzazione, di sostegno, di accompagnamento e di rinforzo linguistico in corso d'anno.
- b) ad interventi di alfabetizzazione intensivi e continuativi – compresi in un arco temporale che oscilla dai tre ai quattro anni – soprattutto per gli alunni cinesi che richiedono tempi di apprendimento della lingua italiana maggiori rispetto alle altre etnie;
- c) all'accompagnamento delle famiglie immigrate neoarrivate finalizzato alla conoscenza dell'istituzione scolastica, con colloqui intensivi rivolti soprattutto all'etnia cinese che, rispetto alle altre, richiede interventi continuativi sostenuti dal mediatore linguistico;
- d) ad interventi di inserimento sociale rivolti sia alla famiglia che al gruppo dei pari finalizzati a favorire il contatto con le altre realtà presenti nel territorio: dagli Oratori, ai Centri di ascolto della Caritas, alle Associazioni sportive, ai Centri culturali e alle Agenzie del territorio preposte a sostenere i casi di disagio economico-sociale delle famiglie immigrate e a programmare incontri, interventi e supporti adeguati – Servizi di assistenza sociale, ASL e Neuropsichiatria.

La realizzazione di un adeguato intervento educativo di integrazione scolastica ed extrascolastica ha reso indispensabile la presenza di docenti di riferimento per progettare, attuare, monitorare e valutare le iniziative programmate.

Ogni anno l'Istituto inoltra all'Ufficio Scolastico Provinciale una richiesta di distacco dall'insegnamento in aula per la Referente di Istituto che si occupa degli stranieri, al fine di realizzare un adeguato intervento educativo di integrazione scolastica ed extrascolastica che permetta di disporre di tempi adeguati necessari a rispondere tempestivamente alle esigenze del contesto.

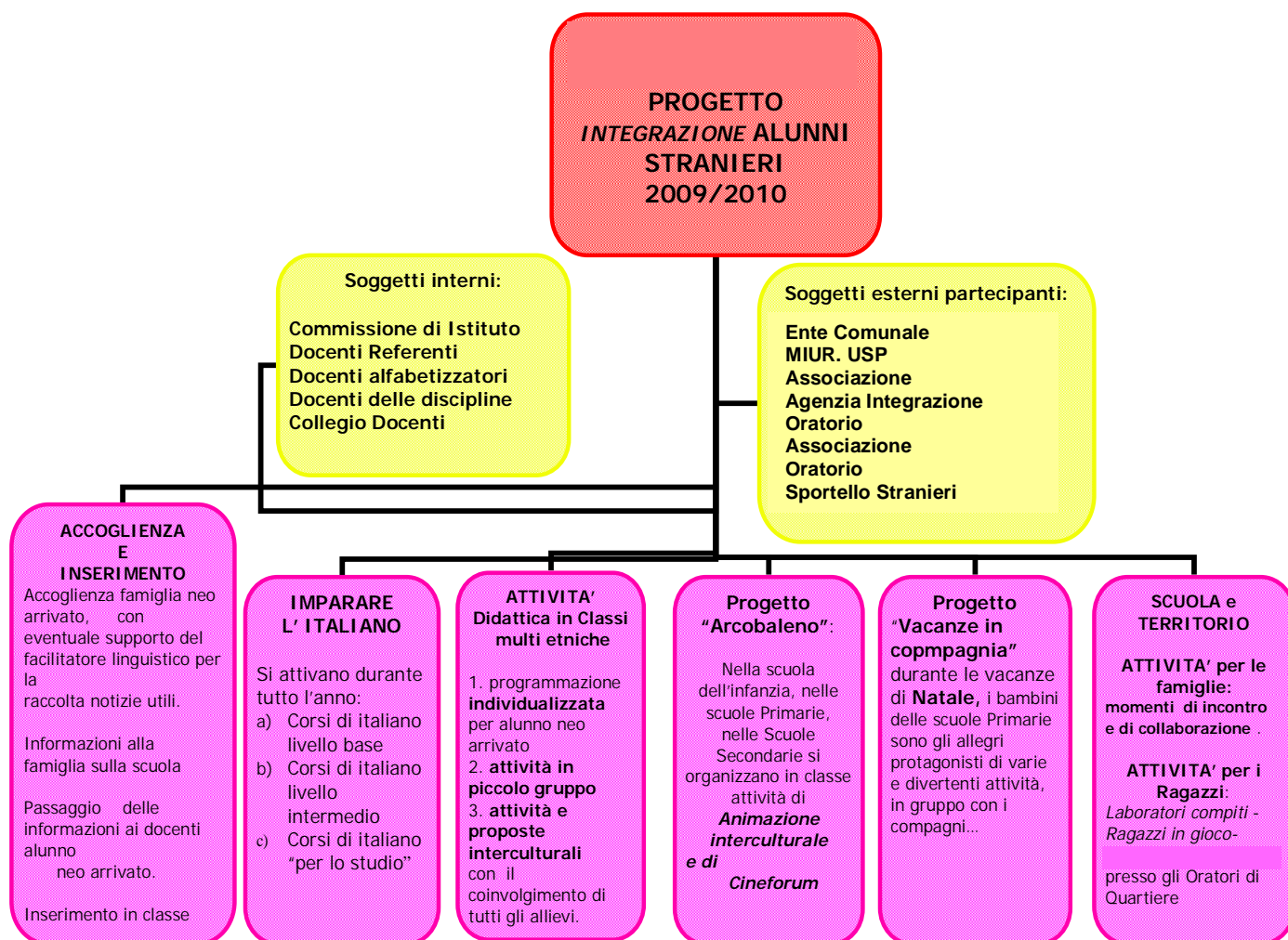
Gli interventi preposti dalla scuola prevedono diverse attività che possono essere distinte in IV fasi:

¹⁴ Organizzati dallo Sportello stranieri.

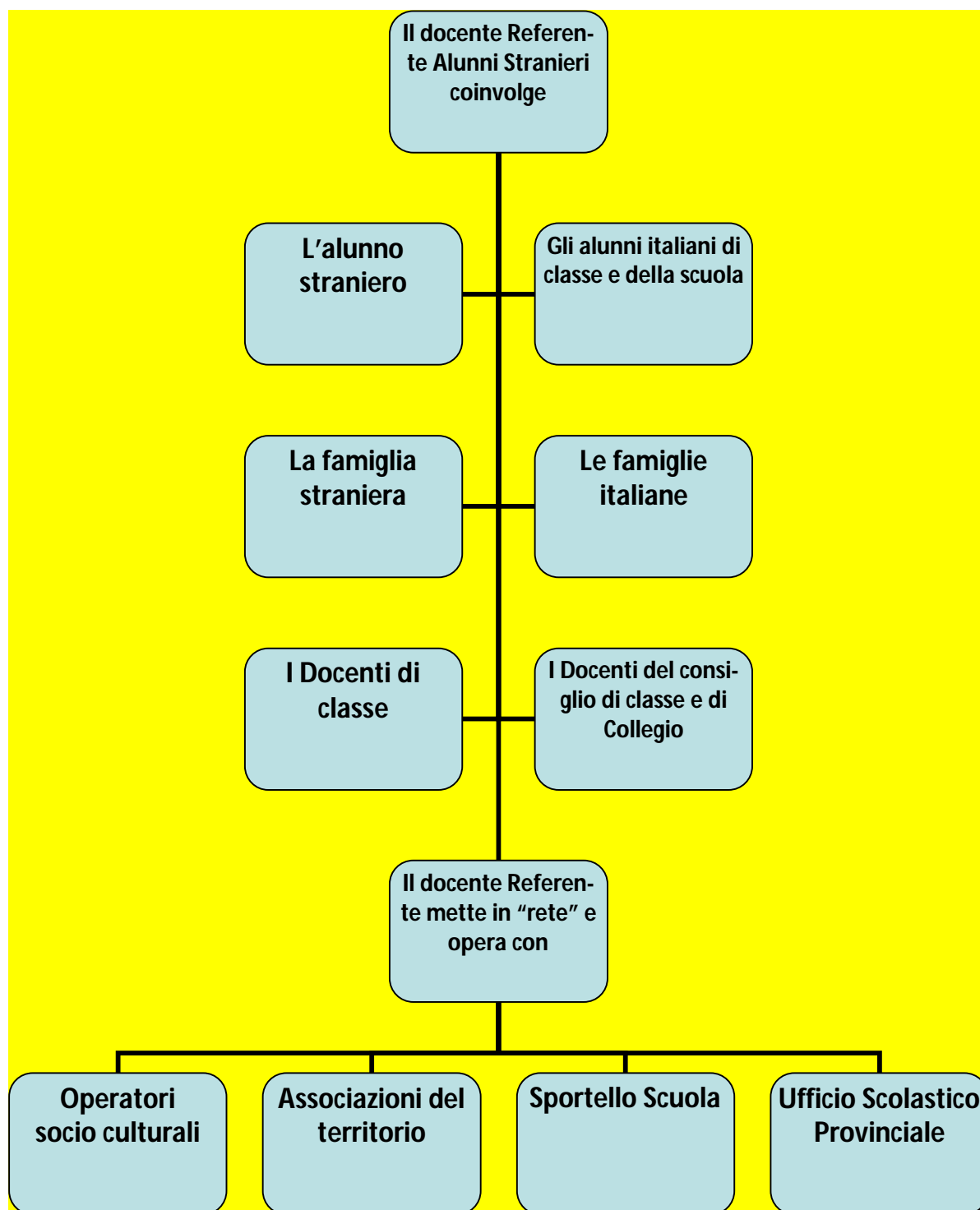
- a) *I fase: accoglienza e di inserimento*
- a. acquisizione all'atto di iscrizione di tutte le informazioni utili all'inserimento;
 - b. reperimento dei mediatori culturali tramite l'Amministrazione comunale o le Associazioni presenti nel territorio;
 - c. colloquio con la famiglia;
 - d. accertamento dei prerequisiti linguistici;
 - e. attività con la classe e con la scuola per favorire la conoscenza ed un inserimento rassicurante.
- b) *II fase: attività didattica*
- a. definizione di un percorso di apprendimento differenziato;
 - b. attività di laboratorio linguistico, con un monte ore settimanale costante, per il livello base (di gruppo, individuale, nella classe, in gruppi di classi aperte);
 - c. attività di laboratorio linguistico disciplinare per gli alunni con più anni di inserimento con un monte ore settimanale costante ma con possibilità di variazione a seconda delle nuove iscrizioni;
 - d. programmazione di percorsi interculturali di classe.
- c) *III fase: rapporti con le famiglie*
- a. presentazione del progetto e del sistema scolastico italiano ai neoarrivati (attraverso colloquio individuale e di gruppo anche, se necessario, con la presenza del mediatore culturale);
 - b. conoscenza delle aspettative, delle modalità educative delle famiglie e della situazione familiare;
 - c. coinvolgimento delle Associazioni e degli Enti per particolari necessità;
 - d. coinvolgimento in attività interculturali;
 - e. organizzazione di momenti di incontro non formali tra famiglie.
- d) *IV fase: collaborazione*
- a. collaborazioni con le scuole che attuano progetti di alfabetizzazione e intercultura;
 - b. collaborazione con gli Enti locali o di rete;
 - c. partecipazione agli incontri presso lo Sportello alunni stranieri;
 - d. partecipazione a percorsi di formazione.

Le tavole 3.12 e 3.13 illustrano schematicamente gli interventi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, ricavabili dal *Progetto integrazione alunni stranieri* allegato in appendice, e le funzioni del docente Referente degli alunni stranieri di Istituto.

Tav. 3.12 – Progetto integrazione degli alunni stranieri. Anno scolastico 2009/2010



Tav. 3.13 – Funzioni del docente Referente Stranieri



Sul territorio sono presenti istituzioni, Associazioni culturali e sportive, Biblioteche, Oratori ed Enti con i quali le scuole collaborano stabilmente allo scopo di costruire strategie fattive di inserimento dei minori stranieri nel contesto locale.

Le associazioni, che cooperano con l'istituzione educativa, sono, essenzialmente, di matrice cattolica, ad eccezione di un'unica Associazione che coopera con i dieci Istituti ubicati sul territorio.

Nell'Istituto scolastico operano inoltre volontari, per lo più ex insegnanti in pensione, che supportano i docenti di scuola primaria nelle attività specifiche di alfabetizzazione della lingua italiana.

L'ente comunale del territorio stanziava finanziamenti che confluiscono su un duplice binario: alla scuola, per i pacchetti di alfabetizzazione rivolti agli alunni stranieri, e allo Sportello Scuola alunni stranieri.

Il presidio di coordinamento territoriale fornisce consulenza e progettualità agli Istituti scolastici in merito all'inserimento degli studenti stranieri attraverso interventi di coordinamento dei Referenti di Istituto e di consulenza ai docenti. Lo Sportello fornisce inoltre programmazioni, materiali facilitati e testi semplificati, rivolti soprattutto agli insegnanti di scuola secondaria di primo grado e alla classe prima della secondaria di secondo grado.

I dieci sportelli presenti sul territorio, coordinati da un Dirigente Scolastico che opera all'interno dell'Ufficio Scolastico Provinciale, sono attivati non per singola scuola, ma per distretti in una logica di rete e in sinergia con il territorio. Tutti gli Istituti della città sono in rete e partecipano economicamente al funzionamento dello Sportello Scuola coordinato da due docenti che, dal 2001/2002, hanno ottenuto il distacco totale dall'insegnamento in aula.

Le Associazioni confessionali forniscono attività di supporto compiti e di integrazione sociale per i ragazzi di scuola primaria e secondaria e attivano corsi in orario pomeridiano condotti da educatori volontari.

L'unica associazione laica, presente sul territorio, attiva iniziative mirate all'integrazione degli alunni e delle famiglie straniere con progetti finanziati e approvati dalla Regione della Lombardia e da una Fondazione del territorio. Grazie ai finanziamenti ottenuti l'Associazione riesce a fornire il proprio intervento agli Istituti Comprensivi senza richiesta di ulteriori compensi alle scuole.

L'Istituto Comprensivo ha aderito per tre anni al progetto proposto dall'Associazione, ma se per i primi due anni scolastici consecutivi – 2007/2008; 2008/2009 – ha potuto fruire di un pacchetto di 350 ore per le attività rivolte all'utenza scolastica, nell'anno 2009/2010 le ore sono state ridotte a 200 a seguito di una contrazione delle risorse finanziarie reperite dell'Associazione.

L'offerta che l'Associazione propone alle scuole è molto vasta e comprende tre tipi di intervento: *sulla scuola e la classe, sulle famiglie straniere, sui docenti e gli operatori del territorio*. Ad inizio d'anno i componenti dell'Associazione incontrano i referenti dell'area interculturale a cui propongono una serie di attività che vengono poi scelte in base alle esigenze dell'Istituto.

A causa della riduzione oraria, l'Istituto, nell'a.s. 2009/2010, ha scelto di fruire dei laboratori di educazione interculturale per un totale di 50 ore ripartite su tutti i plessi,

con il coinvolgimento solo di alcune classi. Le restanti 150 ore sono state riservate agli interventi di mediazione culturale a supporto dell'inserimento e dell'accompagnamento in classe degli alunni, all'accoglienza delle famiglie, alla valutazione quadrimestrale e alle necessità emergenti in corso d'anno.

Da quanto estrapolato dai documenti ufficiali allegati, è possibile asserire che l'I.C. è riuscito a costruire negli anni un significativo percorso operativo di accoglienza e di inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana anche attraverso un'azione sinergica con il territorio.

Ma i documenti non sempre restituiscono fedelmente la realtà e spesso i significati attribuiti dagli attori evidenziano una crescente discrasia tra il dichiarato e l'agito. A volte le cause sono prodotte da elementi esterni alla relazione educativa che influenzano e ostacolano l'efficacia degli interventi.

3.4. I nuclei tematici: il punto di vista dei testimoni qualificati

Dall'analisi testuale delle interviste semistrutturate effettuate ai testimoni qualificati che operano e/o cooperano con l'I.C., sono emerse cinque aree tematiche che presentano al loro interno ulteriori sottocategorie.

Si ritiene opportuno presentare un prospetto riepilogativo dei nuclei tematici, desumibile dalla tavola 3.14 e un quadro dei testimoni qualificati che hanno dato la propria disponibilità a cooperare allo studio (tavole 3.15 e 3.16)

NUCLEI TEMATICI

- 3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie
 - 3.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio
- 3.2. Le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri
 - 3.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari
 - 3.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica
 - 3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola:
 - a. componente docenti
 - b. componente alunni
 - c. componente genitori
- 3.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri
 - 3.3.1. Ruolo degli Enti locali, delle Associazioni e del volontariato
 - 3.3.2. Modalità didattico organizzative di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri
 - a. risorse umane e finanziarie
 - b. struttura organizzativa: Dipartimenti
 - c. supporto linguistico
 - d. figure chiave
 - e. interventi di educazione interculturale
 - f. criteri di inserimento nelle classi
 - g. criteri di valutazione degli alunni
- 3.4. Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione
- 3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione nel contesto educativo

Tav. 3.15 – Testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio

Nome	Professione	Scuola
Ambra	Dirigente Scolastico	I.C.
Franca	Assistente amministrativo	I.C.
Giovanni	Collaboratore scolastico	Scuola primaria
Federica	Docente responsabile di plesso	Scuola primaria
Serena	Docente Referente Stranieri e alfabetizzatore con esonero dall'insegnamento	Scuola primaria
Giorgia	Docente	Scuola primaria
Laura	Psicopedagogista	Scuola primaria
Veronica	Docente Referente Stranieri e alfabetizzatore con esonero dall'insegnamento	Scuola primaria
Francesca	Referente di territorio	Scuola primaria
Angela	Referente Stranieri di Istituto e di plesso. Docente di lettere con esonero dall'insegnamento	Scuola sec. di I°
Antonio	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Teresa	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Paola	Docente di matematica	Scuola sec. di I°
Annalisa	Vicaria e docente di matematica	Scuola sec. di I°
Elisa	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Piera	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Stefania	Docente di sostegno	Scuola sec. di I°
Anna	Docente di matematica	Scuola sec. di I°
Loredana	Docente di inglese	Scuola sec. di I°
Pietro	Docente di religione responsabile dell'oratorio	Scuola sec. di I°

Tav. 3.16 – Testimoni qualificati che cooperano con l'Istituto Comprensivo

Nome	Professione	Ente
Maria	Preside	Associazione
Francesco	Psicologo	Associazione
Chiana	Mediatrice	Associazione
Saba	Mediatrice	Associazione
Carla	Operatrice	Sportello stranieri
Ornella	Volontaria	Associazione
Roberta	Volontaria	Oratorio
Elena	Operatrice	Associazione

3.4.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie

In questa sezione verranno presentati alcuni stralci di interviste articolati in base alle categorie e sottocategorie tematiche desunte dall'analisi dei dati.

Gli estratti testuali, saranno accompagnati da brevi premesse e commenti al fine di restituire un quadro, anche se sintetico e interpretato nel suo contenuto, delle rappresentazioni soggettive rese dai testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio.

Nella città di provincia lombarda, si comincia a mettere a fuoco la questione dell'immigrazione già dal 1985, ma è nel 2000 che le ondate di flussi in ingresso diventano numericamente più significative.

Inizialmente gli arrivi sono formati da gruppi di soli adulti per la scarsità in quegli anni, di richieste di ricongiungimento familiare¹⁵. Le istituzioni presenti sul territorio¹⁶ e, in particolare, il Provveditorato agli Studi e l'area sindacale della CISL, si attivano tempestivamente per far fronte alle prime richieste di alfabetizzazione linguistica provenienti dall'utenza straniera adulta.

I corsi vengono inizialmente inseriti in quelli sperimentali per lavoratori, meglio conosciuti come corsi di 150 ore, che già dal 1970 erano in funzione in alcune scuole medie della provincia. Istituiti per il conseguimento della licenza media, alla fine degli anni '80, vengono integrati con corsi annuali di alfabetizzazione¹⁷ rivolti agli adulti stranieri.

Le prime sessioni formative di alfabetizzazione linguistica, che ricalcavano essenzialmente la strutturazione organizzativa della scuola dell'obbligo, durata annuale, lezioni settimanali ed esame finale, risultarono, nel tempo, poco adeguate alle esigenze dei cittadini stranieri, spesso costretti ad abbandonare, in corso d'anno, il percorso formativo¹⁸ per sopraggiunti problemi lavorativi.

Con l'istituzione dei Centri territoriali Permanenti, nel '97, vengono maggiormente ampliate le attività e promossi anche percorsi di licenza media, il cui accesso viene garantito a tutti i soggetti di età superiore a quella prevista dal percorso formativo obbligatorio.

Angela racconta l'esperienza vissuta come docente alfabetizzatore nei corsi linguistici rivolti agli adulti stranieri neoarrivati.

Il mio lavoro con gli stranieri nasce da questa esperienza che è stata veramente bella anche se molto provante. Considera che all'epoca non c'era assolutamente nulla, non c'era materiale, non c'erano aule... una situazione veramente di frontiera.

Erano coinvolte un paio di maestre e tre insegnanti delle medie, io chiesi e ottenni l'utilizzazione in questa attività. Lavoravamo l'intera giornata, perché al mattino ci davamo da

¹⁵ È infatti solo intorno al '94 /'95 che si assiste ai primi ricongiungimenti familiari che variano la tipologia dell'utenza straniera sul territorio per la presenza di donne e adolescenti.

¹⁶ Attualmente ridefiniti in virtù del decentramento amministrativo inserito con la modifica del titolo V della Costituzione.

¹⁷ Corsi per analfabeti, di consolidamento dell'italiano finalizzati alla licenza elementare e corsi per il conseguimento della licenza media.

¹⁸ Già in quegli anni si poneva un problema che risulta ancora attuale: l'abbandono formativo degli iscritti e la continua richiesta di nuove iscrizioni durante l'anno. Ciò crea pesanti ricadute sull'aspetto organizzativo e didattico e produce effetti anche sui corsisti presenti.

fare per preparare il materiale e solo a tarda sera, ti parlo delle 22:00-22:30, terminavamo il nostro lavoro.

Il primo anno utilizzammo una scuola fatiscente, non usata da molto tempo e ormai in decadenza... una situazione da terzo mondo.. l'utenza era molto eterogenea alcuni erano molto istruiti, al secondo o al terzo anno di Università o addirittura laureati... splendidi, persone eccezionali... una minoranza proveniva, invece, da zone rurali, con bisogni di istruzione molto diversi... ti ripeto un'esperienza veramente bella, ma non facile (Angela, docente scuola superiore Referente Stranieri dell'Istituto).

All'intervento tempestivo degli Enti locali, delle forze sindacali e del sostegno apportato da forme di assistenzialismo locale, la popolazione reagisce all'improvvisa presenza straniera con un senso di iniziale curiosità e sorpresa, ma, come afferma una delle intervistate, con il verificarsi dei primi fenomeni di furto e spaccio cominciano a propagarsi atteggiamenti apertamente pregiudiziali verso gli stranieri percepiti come minaccia alla sicurezza sociale. Come ci conferma Angela:

all'inizio c'era una certa disponibilità nei confronti dello straniero, del migrante che non era visto come elemento di pericolo e di insicurezza.

All'inizio, ma solo all'inizio, io ho percepito un atteggiamento di curiosità, ma forse anche di sorpresa.

Io stessa improvvisamente ho visto le strade riempirsi di gente diversa, quasi dall'oggi al domani.

Nel corso del tempo però, anche a livello nazionale e internazionale, le cose sono peggiorate e questo ha giocato tantissimo (Angela, docente scuola superiore Referente Stranieri dell'Istituto).

I gravi eventi terroristici perpetrati ai danni degli Stati Uniti e dell'Europa determinano, nel panorama nazionale ed europeo, una gestione del fenomeno che ricalca essenzialmente una logica di sicurezza e controllo con drastici ridimensionamenti delle politiche di accesso e soggiorno degli immigrati.

In Italia la gestione emergenziale dei flussi è aggravata da una politica governativa inadeguata caratterizzata da interventi, periodici e ricorrenti, di regolarizzazioni di massa che producono, tra gli migranti in attesa di legalizzazione della propria posizione giuridica, una visione distorta sulle modalità legali di regolarizzazione adottate nel nostro paese.

La proiezione di una permanenza legale nel territorio viene, infatti, ad essere identificata come tappa terminale di un percorso ricorsivo fatto di un ingresso, spesso legale, e di un periodo faticoso di soggiorno irregolare (Ambrosini, 2005).

Il risultato genera effetti sulla credibilità governativa, amplifica numericamente il problema al punto che l'Italia si posiziona, tra i paesi europei, quella con il più alto tasso di immigrazione clandestina e concorre a rendere sempre più labili i confini tra irregolarità e regolarità con ricadute immediate anche sugli immigrati regolari che avvertono la precarietà della propria posizione giuridica.

La richiesta di un'occupazione stabile, quale requisito imprescindibile, insieme all'alloggio e al reddito, per ottenere e rinnovare il permesso di soggiorno, contrasta con le esigenze di un mercato occupazionale che, al contrario, richiede essenzialmente una forza lavoro precaria e instabile.

In questa situazione la condizione per prolungare la permanenza sul territorio italiano porta alcuni immigrati a mettere in atto strategie estreme di disperazione. Come ci racconta Saba, mediatrice iraniana,

ci sono immigrati che sono disposti a fare tutto per rimanere in Italia, perché magari provengono da situazioni di povertà estrema. Alcune donne sudamericane per ottenere il permesso di soggiorno¹⁹ si fanno mettere in stato interessante e poi vanno ad abortire. Per 6 o 7 volte hanno fatto così... se questa non è disperazione, cos'è? (Saba, mediatrice iraniana).

Con la crisi economica che investe l'Europa, vecchie e nuove forme di intolleranza trovano sempre più legittimazione nell'opinione pubblica, soprattutto nelle aree economicamente più disagiate che dirigono i sentimenti di ostilità verso i soggetti immigrati ritenendoli i soli colpevoli delle tensioni sociali e cause prime delle mancanze di alloggio e di sicurezza, beneficiari di diritti non spettanti che "sfruttano a loro vantaggio lo Stato sociale" (Giddens, 2007, p.137).

Le parole di Saba danno conferma di questa situazione.

Tutto è sempre legato ai documenti, se perdi il lavoro per sei mesi cadi nella clandestinità, questa è la grande differenza fra gli italiani e gli stranieri. Del resto un italiano che ha famiglia e perde il lavoro a chi può dare la colpa se non allo straniero? Secondo me è la guerra tra poveri (Saba mediatrice iraniana).

Questa testimonianza ci pone di fronte agli esiti determinati dal disconoscimento delle ragioni strutturali, demografiche ed economiche che rendono l'immigrazione un decisivo fattore di sviluppo sociale e all'incapacità del nostro sistema politico di riconoscere le criticità dei processi di integrazione come risultati delle disfunzioni preesistenti nell'organizzazione sociale.

Queste forme di disconoscimento concorrono a diffondere una cultura xenofoba, più o meno tacita, sostenuta dalle dichiarazioni pubbliche di alcuni esponenti di partito che difendono ad oltranza l'integrità culturale contro ogni intrusione esterna.

Come ci conferma Maria,

le dichiarazioni pubbliche dei membri dei partiti politici fanno sì che le persone contrarie all'immigrazione si sentano in qualche modo autorizzate ad alzare la testa, ad esprimere più violentemente e con più arroganza ciò che prima si limitavano a pensare. Tutti noi che lavoriamo nel campo dell'immigrazione abbiamo notato che le persone immigrate si sono chiuse ancora di più nella loro casa, nel loro gruppo. Questo secondo me è molto pericoloso... non ci si rende conto di cosa può accadere. Noi abbiamo verificato tantissimo questa chiusura e la chiusura può solo far scaturire forme di aggressività (Maria, responsabile Associazione di volontariato).

Questo atteggiamento di diffidenza e timore cresce in concomitanza alle proposte presentate dagli esponenti del partito leghista volte a contenere gli ingressi irregolari. Disegni normativi che producono dissapori tra i vari schieramenti politici e aperti contrasti da parte dell'opinione pubblica.

¹⁹ Perché una donna in stato interessante può ottenere per legge il permesso temporaneo per la durata della gravidanza e del parto.

È il caso della proposta del deputato Roberto Cota sulle classi differenziali per gli alunni stranieri, o di quella definita, dai principali quotidiani, come “mozione dei medici e dei presidi spia”, presentata in fase di discussione del disegno di legge sulla sicurezza del 2009 da alcuni esponenti leghisti.

Al solo annuncio della possibile segnalazione da parte dei medici alle autorità giudiziarie degli immigrati irregolari che si rivolgono ad una struttura sanitaria, la reazione è immediata.

L'Associazione dei medici stranieri in Italia (Amsi) lancia un appello per bocciare la misura che ha portato in due mesi al decremento del 30% degli immigrati nelle strutture sanitarie prima ancora dell'approvazione della legge (Caritas Italiana, 2010) e la società civile reagisce con proteste e manifestazioni di piazza.

Anche Saba racconta il disagio che questi fenomeni producono.

Questo governo è senz'altro più duro nei confronti degli stranieri, le leggi stanno diventando sempre più restrittive, tutto è diventato più difficile, ottenere il permesso di soggiorno, il ricongiungimento familiare, la naturalizzazione. Mio marito risiede in Italia da 26 anni, ha fatto richiesta per ottenere la cittadinanza italiana, ma gli è stata negata. Sappiamo bene *che il rifiuto della prima richiesta è ormai diventata una prassi*, ma per lui è stato un duro colpo... e adesso, con queste intimidazioni anche per le cose sanitarie, gli immigrati evitano di andare negli ospedali o dai medici perché hanno paura di essere denunciati (Saba, mediatrice iraniana).

Queste testimonianze danno conto dei presupposti ideologici con cui si affronta il rapporto con la diversità culturale e degli effetti generati da una politica governativa carente nella definizione di un progetto coerente di integrazione inteso in termini di garanzia di accesso ai diritti sociali, politici, economici e culturali.

Come afferma Francesco:

in Italia non esiste un modello culturale omogeneo di integrazione, per varie ragioni: per il ritardo coloniale dell'Italia rispetto alle altre nazioni europee, quindi essenzialmente per il ritardo rispetto al contatto con culture diverse e per l'eterogeneità che caratterizza la cultura italiana. Probabilmente l'Italia, forte di queste differenze intraculturali, che si delineano all'interno del territorio, reagisce diversamente anche alle influenze dei popoli stranieri. Abbiamo, infatti, esempi molto particolari di integrazione dei cinesi nell'area di Prato e di mancata integrazione di questa etnia in altre zone d'Italia. Evidentemente le culture locali non permettono l'integrazione, oppure non si rendono complementari a questa compenetrazione culturale (Francesco, psicologo associazione).

I problemi di integrazione prima che dalle istituzioni vengono affrontati, operativamente, dalle energie auto-organizzative che la società civile e le autonomie locali sono in grado di mobilitare concretamente favorendo o meno le azioni di inclusione sociale. Queste dinamiche danno luogo a situazioni locali particolarmente differenziate e complesse non facili da quantificare se non attraverso elementi, potenzialmente misurabili, che le recenti indagini nazionali ed internazionali ritengono correlati significativamente al processo di integrazione.

3.4.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio

Politicamente il territorio della città lombarda si contraddistingue per la presenza di partiti che, come la Lega, difendono il locale contro le intrusioni esterne sia internazionali che nazionali.

La cultura tipica del territorio sembra basarsi su alcuni requisiti essenziali che caratterizzano la relazione di accettazione e di riconoscimento dell'*altro*: il lavoro e la religione cattolica.

Come affermano Francesco, psicologo dell'Associazione laica presente sul territorio, ed Antonio, docente di scuola secondaria di primo grado,

i valori dominanti del territorio locale sono il lavoro e la religione cattolica, quindi se l'immigrato lavora, lavora regolarmente e lavora molto, perché qui non c'è solo il concetto del lavoro, ma c'è il concetto del "molto lavoro", *perché essenzialmente più si lavora e meno si pensa*, c'è la possibilità di emergere anche socialmente. La cultura locale è cattolico solidaristica, la religione ha una valenza forte per cui se l'immigrato va in chiesa ha più possibilità di integrarsi. Avrai visto tu stessa che all'inaugurazione della nostra Associazione, che tra le poche che si occupa di stranieri, è laica, era presente il prete che ha voluto fare comunque la benedizione. Questo fa parte della cultura locale (Francesco, psicologo).

L'incontro con l'altro è sempre da mettere alla prova e da sperimentare nel tempo, solo successivamente comincia il processo di socializzazione. Questa è una città che mette alla prova le persone e che non è sempre riconoscente. Nel momento in cui ti ha dato fiducia, non è sempre disposta a riconoscere pubblicamente questa fiducia, alla fine tu hai fatto solo il tuo dovere. Più che di diffidenza io parlerei di previdenza, che poi può essere definita pregiudizio... le sfaccettature sono molte. Prevedo quello che magari potrebbe succedere e siccome non voglio che succeda, allora me ne sto ai margini, poi, quando vedo come si sviluppa la scena, decido di entrare o meno in relazione (Antonio, docente).

Una cultura cattolico solidaristica, diffusa nella popolazione locale, contrasta con l'atteggiamento di chiusura e di distacco che caratterizza i nativi del luogo.

Come ben esprime Francesca, originaria del territorio, questa forma di diffidenza che caratterizza la cultura locale ha un'origine geografico-ambientale e culturale.

Sono radicata qui e la realtà la conosco bene e condivido anche questa natura, mio malgrado, ma l'aria in cui vivi la fai tua, non c'è niente da fare. Credo però di avere anche un forte senso di autocritica. Il mio lavoro, che si basa essenzialmente sulla relazione e sul rapporto umano, mi aiuta molto ad ammorbidire i miei atteggiamenti, ma chi mi dà una forte mano, sono le colleghe, quelle che provengono dal sud (Francesca, docente primaria).

L'impatto con questa natura "ostica" della popolazione locale, fa sentire straniero anche chi proviene dal territorio nazionale. Anche se un'economia fiorente ha creato una notevole disponibilità di posti di lavoro e ha facilitato l'immigrazione riconoscendola necessaria, l'atteggiamento di chiusura che l'opinione pubblica esprime verso le intrusioni esterne sia nazionali che internazionali è particolarmente evidente.

Buona parte del corpo docente e del personale ATA, che ha un vissuto di emigrazione-immigrazione, sembra vivere in prima persona questo disagio. Le storie narrate pur se fanno riferimento ad anni antecedenti, danno comunque il senso dell'impatto

che i residenti del luogo esprimono verso i nuovi venuti, italiani o stranieri che siano. In tal senso le parole di Giovanni, di Angela e Federica, originari del sud Italia, risultano particolarmente significative.

Il primo anno che sono arrivato qui, mi trattavano come uno straniero... ricordo ancora le parole di una proprietaria che mi disse chiaramente: "Se sei extracomunitario niente da fare! Io non affitto la mia casa ad extracomunitari" (Giovanni, collaboratore scolastico).

La cultura del luogo non è calda, non è accogliente non ti fa sentire parte della comunità. Io non mi sento integrata, mi sento straniera.

Sono brave persone, ma l'affetto, il calore, la passione non ci sono (Angela, docente scuola primaria).

Io, il primo anno che sono arrivata sono stata messa sotto osservazione dai genitori degli alunni per molto tempo.

Mio figlio, quando ci siamo trasferiti, ed era in seconda elementare, ha avuto difficoltà relazionali. Solo dopo molti mesi è stato invitato a casa dei compagni di classe. I genitori dovevano prima di tutto capire che tipo di famiglia eravamo, dove abitavamo, che tipo di professione svolgevamo... una sorta di studio preliminare. Solo dopo quattro o cinque mesi, mio figlio è stato invitato alla prima festa. *Le cose ora sono cambiate tantissimo, se prima eravamo noi gli extracomunitari, oggi siamo saliti di un gradino* (Federica, docente).

La percezione di accoglienza nei confronti dei soggetti immigrati ripercorre il disagio descritto da chi ha un percorso di emigrazione-immigrazione, ma questa sensazione di estraneità si amplifica e si acutizza verso i soggetti stranieri e, in particolare, verso alcuni gruppi etnici.

Io qui non mi trovo bene, sento in ogni momento della giornata la mancanza di rispetto che avverto nelle parole, negli sguardi, nei gesti... qui siamo visti solo come braccia che devono lavorare. Poi le persone si rivolgono a me utilizzando i verbi all'infinito, perché io sono una donna velata, per loro questo vuol dire che ho un livello culturale ed economico insufficiente...questi sono stereotipi... si pensa che la donna velata debba essere compatita, perché è una persona sottomessa... Quando vado nei convegni e partecipo ai tavoli, *mi sento come una torcia che attira su di sé tutti gli sguardi...* (Saba, mediatrice iraniana).

A questo atteggiamento di chiusura che, come abbiamo visto, contraddistingue la popolazione locale, si antepone la presenza di una massiccia rete di solidarietà, per lo più di matrice cattolica, che ha portato, nel tempo, alla formazioni di reti sociali di quartiere.

È proprio in questo doppio canale che vanno letti i fenomeni di integrazione che si ripercuotono anche sul contesto scolastico dove l'attenzione e la sensibilità coesistono con forme di chiusura e di indifferenza.

Le parole di Maria e di Ambra (rispettivamente Preside dell'Associazione e Dirigente Scolastico), offrono uno spaccato significativo di questa realtà che viene colta da due punti di vista professionali diversi.

Noi abbiamo tantissime famiglie in città che ci aiutano, ci portano i vestiti per le persone, quando abbiamo bisogno di qualcosa basta fare una telefonata. Certo non sono tutti così, noi, che lavoriamo nelle scuole di tutto il territorio, troviamo realtà estremamente dissimili. Ci sono realtà

splendide ed altre dove gli insegnanti fanno una fatica pazzesca non solo con le famiglie italiane, ma con gli stessi colleghi che sono invece più restii ad accettare presenze culturali diverse (Maria, Preside dell'Associazione).

Da parte di un significativo numero delle nostre famiglie, c'è sensibilità e volontà di prendersi cura dei bambini stranieri. Li portano a casa a fare i compiti con i loro figli e intervengono economicamente per fare in modo che non rimangano a casa durante la gita scolastica, pagando anche per loro. Certo questo atteggiamento non corrisponde al 50% delle famiglie, da parte di alcuni c'è fastidio, irritazione, senso di essere espropriati. Quando la scuola chiede collaborazione ci sono sguardi più che parole (Ambra, Dirigente Scolastico).

3.4.2. Le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri

Analizzare l'indice di integrazione dei contesti territoriali, richiede un approccio pluridimensionale²⁰ capace di misurare le variabili strutturali ed individuali in distinti ambiti sociali.

La costruzione dei diversi indicatori, di cui troviamo significativi riferimenti nei numerosi progetti²¹ nazionali ed europei, misurano, infatti, il livello di integrazione in riferimento ad alcune aree ed ambiti sociali.

In quasi tutti i progetti l'efficacia dell'intervento politico viene valutata in base a quattro aree principali: occupazionale, educativa, di inclusione sociale e di cittadinanza attiva.

Dai risultati delle ricerche nazionali emerge che il permanere di una disuguaglianza nei diritti e nelle pari opportunità continuano ad ostacolare la messa in atto di percorsi di integrazione che dovrebbero, invece, essere garantiti in tutte le dimensioni sociali attraverso l'azione coordinata dei diversi attori (Iprs, Censis, Synergia, 2007-2013).

Come afferma Francesco (psicologo dell'Associazione),

la devianza spesso sorge da una mancanza di mezzi per giungere a fini comuni e gli immigrati sono carenti, rispetto a noi, di strumenti culturali, sociali ed economici.

Lo Stato ostacola purtroppo l'ottenimento di queste risorse e facilita i meccanismi di devianza. Diventa un circolo vizioso che è evidentemente creato ad arte dalla componente politica e da alcuni partiti che, come la Lega, mettono in forte difficoltà tutto quello che è il lavoro degli operatori sociali (Francesco, psicologo Associazione).

²⁰ Si assiste attualmente allo sforzo di costruire indicatori atti a "misurare" l'integrazione. In tal senso è da considerare il Progetto Integrometro (2008) della Fondazione ISMU, un'indagine realizzata a livello nazionale che ha messo a punto uno strumento di misurazione dell'integrazione in grado di tener conto di una dimensione economica – relativa a fattori quali l'alloggio, la condizione lavorativa, il reddito e il risparmio; di una dimensione sociale – riguardante lo stile di vita, i modelli di comportamento, il tempo libero, il sistema di relazioni e la partecipazione ad attività associative – ed infine di una dimensione politica – che comprende in primo luogo la cittadinanza.

²¹ Tra i più recenti: CNEL (2010) *Indice di integrazione degli immigrati in Italia*; Iprs, Censis, Synergia *L'Italia come laboratorio di integrazione. Modelli, pratiche, indicatori* in <http://www.iprs.it>; Fondazione ISMU (2008) *Progetto Integrometro 2008* <http://www.ISMU.org>.

Anche per quanto riguarda le politiche urbanistiche l'accesso, in condizioni di equità, a soluzioni abitative idonee e dignitose, pone un problema che ha molte sfaccettature: la forte competizione nell'edilizia popolare, la discriminazione nel mercato dell'affitto e le tensioni sociali che vengono a generarsi negli insediamenti ad alta densità di immigrazione (Iprs, Censis, Synergia, 2007-2013).

Come ci confermano Teresa ed Ambra l'esito che ne discende è la maggiore concentrazione, nello stesso quartiere, di famiglie immigrate che spesso vivono in condizioni di estrema precarietà abitativa.

Ci sono quartieri che sono diventati quartieri ghetto dove si fa un'esperienza veramente difficile, quartieri poveri, brutti, diventati così perché non è stata fatta nessuna opera di rifacimento... gli stabili si crollano addosso... e sono affittati agli stranieri (Teresa, docente secondaria).

La presenza degli stranieri è fondamentale collegata ad un problema urbano, ad un problema di abitazioni spesso vecchie, non ristrutturate. Se in quei quartieri si riesce a mantenere una proporzione quantitativamente non troppo sproporzionata tra italiani e stranieri allora le cose funzionano, ma se questo non accade e nelle nostre scuole confluisce un numero di minori stranieri troppo alto, inevitabilmente una buona fetta di genitori italiani scappa. Già in alcune delle nostre scuole abbiamo avuto una fuga di genitori italiani che hanno iscritto i propri figli in strutture educative diverse e le motivazioni i genitori le esprimono apertamente: "Ci sono troppi stranieri" (Ambra, Dirigente Scolastico).

Se il settore urbanistico risulta problematico anche per i cittadini italiani, la disponibilità dell'alloggio rappresenta, per i migranti, non solo una condizione necessaria per ottenere un regolare permesso di soggiorno e il ricongiungimento familiare, contestualmente al lavoro e al reddito, ma una ragione di disagio sociale (Censis, 2005; Fieri, 2006).

Lo Stato non ha predisposto politiche adeguate nel campo, a parte una legge, non di settore, che rientra in una legge finanziaria che prevede fondi immobiliari locali. È infatti a livello locale e del privato sociale che si proliferano iniziative che hanno registrato un picco negli ultimi cinque anni soprattutto nelle zone del centro nord dell'Italia, probabilmente, per la più alta presenza di stranieri in queste aree del paese e il maggior attivismo delle amministrazioni locali (Fieri)²².

Il discorso non può di certo essere generalizzato, l'alloggio, così come il lavoro, variano notevolmente in base al progetto migratorio individuale, alla permanenza temporale, al paese di origine e all'area di approdo nel nostro paese (IPRS, Censis, Synergia, 2009). Di fatto però, anche se esistono situazioni diversissime, la maggior parte di immigrati, pur in stato di regolarità, appartengono agli strati sociali meno privilegiati della popolazione per cui anche il problema dell'alloggio resta comunque una difficoltà oggettiva con cui devono confrontarsi.

Saba, mediatrice iraniana, ci conferma questa situazione.

Avere un alloggio è difficile per noi. Io lavoro allo Sportello delle case popolari, un italiano che non ha lavoro può fare la domanda, gli stranieri no. La legge Bossi-Fini ha fatto precipitare la situazione e le maximulte per chi affitta in nero hanno fatto sì che molti italiani, per non paga-

²² Progetto Fieri "Lavoratori mobili e residenze in movimento".

re le tasse, eliminano il problema non affittando più le case, soprattutto se la richiesta proviene da persone straniere (Saba, mediatrice iraniana).

L'Italia sconta dunque un ritardo nelle politiche attive in vari settori, tra cui quello abitativo e occupazionale. Se la crisi economica ha provocato un più alto tasso di disoccupazione anche fra gli italiani, che risultano percentualmente meno occupati rispetto agli immigrati, è anche vero che la scarsa o nulla disponibilità degli italiani ad occupare aree incerte e poco qualificate, ha generato la costituzione di settori produttivi etnicizzati²³ (ISMU, Censis, Iprs, 2010) caratterizzati da occupazioni meno qualificate e meno retribuite.

Come afferma Ambrosini (2008) il lavoro immigrato si adatta e si rende flessibile ai fabbisogni del nostro sistema economico e sociale che richiede una manodopera operaia non specializzata che impiega gli uomini nel settore industriale, alberghiero e di ristorazione e le donne in quelli del settore di collaboratrice familiare e di cura.

La situazione di precarietà familiare si ripercuote conseguentemente sui minori stranieri che presentano, spesso, un bagaglio di disorientamento affettivo che li rende psicologicamente vulnerabili.

Come ci conferma Ambra (Capo d'Istituto):

ci sono storie personali da far drizzare i capelli in testa, le famiglie sono spesso portatrici di grossi problemi sociali: problemi di abitazione, di posto di lavoro, di natura clinica e medica. Queste famiglie hanno il problema di come portare a casa uno stipendio, non sanno nemmeno qual è il loro presente e quale sarà il futuro dei loro figli. Questi genitori hanno bisogni primari così grossi, che la progettualità sui loro figli c'è, ma non è quella della scuola (Ambra, Capo d'Istituto).

3.4.2.1 Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari

Il rapporto tra spostamento e spaesamento per i migranti si configura in modo diversificato a seconda delle variabili del paese di origine e di arrivo che si combinano in modo unico per ogni individuo o famiglia (Aluffi Pentini, 2004).

Quando lo spaesamento è più grave si parla di *sradicamento*.

Nella letteratura specifica sulla salute mentale dei migranti si afferma che l'esperienza di sradicamento è generalmente collegata alla categoria di trauma inteso come manifestazione in cui coesistono più difficoltà che si sommano alla perdita di valori, di abitudini e di costumi della cultura di appartenenza e al "gap comunicazionale".

A livello psicoterapeutico si sottolinea che determinate situazioni, che nel proprio contesto di riferimento vengono vissute come "normali", possono diventare, per questioni linguistiche, fonti di grande ansia che determinano condizioni di ritiro, errone-

²³ Concentrazione di cinesi a Prato nel settore tessile, o di indiani nella pastorizia del reggiano (Iprs, Indagine Perla 2007-2013)

amente interpretate come scelte volontarie di isolamento dal nuovo contesto (Losi, 2010).

Situazioni di instabilità, sia socio-economiche che comunicazionali, rendono complicato, soprattutto per le famiglie di recente immigrazione, anche assolvere a pratiche burocratiche e trovare i riferimenti istituzionali per inoltrare, ad esempio, richieste di esenzione o per poter fruire di servizi di accompagnamento e di supporto economico. Come afferma Ambra (Capo d'Istituto):

uno dei problemi grossi di questi genitori è che non sono neanche in grado di affidarsi alle istituzioni che li possono aiutare.

Allora chi fa da tramite? Sono gli insegnanti stessi che accompagnano personalmente alla ASL, perché il problema di fondo è che tu non puoi dire ad un genitore straniero di andare in ufficio a presentare un modulo e poi in un altro. Non sono in grado, devono essere accompagnati fisicamente. Spesso ci sono problemi economici, non hanno la possibilità di pagare la mensa e quindi devono rivolgersi agli assistenti sociali. Allora gli insegnanti assumono di fatto il ruolo di mediatori tra genitori e operatori delle strutture (Ambra, Dirigente Scolastico).

Come viene confermato da molte ricerche empiriche sull'argomento, il disagio socio-economico familiare è un fattore strutturale che, insieme ad altri elementi, influisce sulla riuscita scolastica. I fattori correlati all'insuccesso e alla dispersione vengono raggruppati, nella letteratura sull'argomento, in due macro aree che raggruppano, rispettivamente, i fattori esogeni extrascolastici, quindi essenzialmente fattori socio-economici e socio-culturali, e i fattori endogeni, relativi all'ambiente scolastico e relazionale.

Nel Rapporto sulla scuola italiana del 2010, pubblicato dalla Fondazione Agnelli, si legge che «il retroterra socio-economico e culturale è ancora una discriminante, sia in termini di accesso che di successo formativo» (Ivi, pag.53). Spesso al vissuto di disagio socio economico si innescano una serie di manifestazioni comportamentali che vengono generalmente ricondotte alla categoria plurima del “disagio scolastico” (Kanizsa, 2007)²⁴ che provoca evidenti ripercussioni sul piano cognitivo.

Come evidenziano G. Favaro e M. Napoli (2002) le differenze linguistiche sono spesso responsabili di gran parte degli insuccessi scolastici. L'introduzione precoce di un altro codice linguistico può portare talvolta a situazioni di concorrenzialità tra i due sistemi.

Nel passaggio da una lingua all'altra, spesso, a causa di una mancata valorizzazione della lingua materna, si osservano situazioni che tendono verso forme di bilinguismo sottrattivo, dove il soggetto tende a dimenticare la propria lingua materna man mano che procede nell'acquisizione dell'italiano. In altri casi, quando si tratta di ragazzi che giungono in Italia in età avanzata, il rischio è quello del semilinguismo cioè di una competenza ridotta sia in italiano che nella lingua d'origine che li colloca ai margini dei due sistemi (Ivi, p. 25)

Se si cambia la lingua si può verificare una discontinuità tra la realtà categorizzata precedentemente e la nuova realtà da categorizzare e da interconnettere con gli sche-

²⁴ Tra questi il disorientamento affettivo, la demotivazione, la dispersione e, per gli alunni stranieri, il gap culturale e comunicazionale.

mi di pensiero pregressi di una nuova lingua. Tale discontinuità può essere motivo di incomprensione e quindi di difficoltà di apprendimento (Milan G., 2008).

Inoltre i minori «faticano a comprendere la cultura implicita della vita scolastica, i modi in cui si esprime l'autorità con i sistemi di premi o di sanzioni [...]. Il successo a scuola, infatti, non è solo una questione cognitiva, ma anche di abilità a capire e a giocare nel sistema» (MacBeath, 2009, p. 53).

Sul tema del disagio, i punti di vista dei testimoni qualificati sono molto diversificati soprattutto perché varia la prospettiva attraverso cui viene interpretato il problema. Da una parte ci sono i docenti che si trovano a dover “leggere” l'effetto evidente di una difficoltà e tentano di ricercarne le cause nascoste affidando il caso alle strutture predisposte per poter avere indicazioni su una corretta azione didattica e relazionale, dall'altra gli operatori esterni che interpretano le azioni della scuola come una modalità ormai consolidata a cui ricorre il personale scolastico.

Le testimonianze che seguono ci offrono uno spaccato interpretativo della questione.

Da quando noi abbiamo i bambini di cittadinanza non italiana, l'80% dei nostri handicap è su bambini stranieri. Dal 2000 al 2009 si è generalmente ridotto il numero dei bambini con handicap italiani ed è invece schizzato alle stelle quello dei ragazzi stranieri con problemi di apprendimento perché è inevitabile con queste storie così profondamente disturbate. Il bagaglio di situazioni di disorientamento affettivo, di disagio culturale, di storie scolastiche e umane veramente frantumate, hanno necessarie ripercussioni sul piano comportamentale, sulle relazioni e sull'apprendimento. La scuola avrebbe bisogno di uno psicologo stabile, di una consulenza duratura sia per i docenti che per i genitori e i ragazzi (Ambra, Capo d'Istituto).

Ci sono tantissimi bambini sia stranieri che italiani con problematiche comportamentali e relazionali. Quello che noi stiamo notando è che stanno aumentando i casi di iperattività e di disattenzione oltre che i problemi prettamente cognitivi (Laura, psicopedagogista primaria).

Sembra brutto dire che il bambino straniero ha bisogno di un sostegno, però ti posso assicurare che quando viene l'insegnante di sostegno in classe c'è la fila che va da lei perché l'hanno identificata come figura di aiuto di cui sentono di avere bisogno (Teresa, docente di lettere)

I ragazzi stranieri con problemi di apprendimento stanno aumentando, guarda quest'anno ne sono stati segnalati 3 nella scuola primaria e tutti e tre hanno ottenuto il sostegno²⁵. I medici della Neuropsichiatria sono molto preoccupati perché hanno avuto tagli di organici notevoli. Ricordo che cinque o sei anni fa accompagnai un nostro ragazzino disabile e parlai con uno di questi medici che mi disse: “Io non so più come faremo tra qualche anno perché l'ingresso dei ragazzi stranieri richiederà sempre maggiore attenzione, molti di questi bambini si portano dietro disagi che nel loro paese di provenienza non sono stati accertati e riconosciuti. Del resto sono bambini non stimolati e lasciati a loro stessi” (Angela, Referente Stranieri).

Ti racconto un episodio, l'anno scorso abbiamo avuto problemi con un bambino, non riuscivamo a capire che tipo di difficoltà avesse, non riusciva a memorizzare. Noi abbiamo avuto di-

²⁵ Nell'a.s. 2010/2011 sono stati segnalati alla Neuropsichiatria 3 bambini nella scuola dell'infanzia più 1 adottata da una famiglia italiana; 9 nella scuola primaria, di cui due in via di certificazione, e 5 nella scuola secondaria di primo grado di cui due in via di certificazione.

versi problemi a prendere contatti con la mamma per cui ci siamo rivolti all'assistente sociale e siamo riusciti a fissare un appuntamento con un medico specialista della Neuropsichiatria.

La mamma nonostante le nostre continue telefonate di sollecitazione, ci rispondeva sempre che non poteva accompagnarlo perché doveva lavorare. Il bambino veniva infatti preso da un'altra signora che lo accompagnava anche a fare queste visite. Questi sono casi in cui noi, come scuola, non possiamo che richiedere l'intervento dell'assistente sociale (Giorgia, docente primaria).

Dalle testimonianze emerge un dato allarmante, poco trattato dalla letteratura sull'argomento:²⁶ l'elevato aumento di minori stranieri segnalati alla Neuropsichiatria infantile. La mancanza di dati sul problema e l'elevato rischio di abbandono e di dispersione scolastica per questa utenza, richiede tempestivi approfondimenti che permettano di pervenire ad una visione quantitativa dell'incidenza del fenomeno per poter attivare interventi mirati e tempestivi.

Secondo la legge 104 del '92 solo gli alunni con disabilità sensoriali, motorie e neurologiche, hanno diritto ad un'insegnante di sostegno, mentre, per tutte le altre forme di disagio non contemplate dalla legge citata, quali la dislessia, ed i problemi emotivi, comportamentali e di apprendimento legati all'ambiente naturale o sociolinguistico di provenienza, non sono previste figure aggiuntive al gruppo docente assegnato alla classe. La legge 170/2010, infatti, individua nell'istituzione educativa la struttura a cui compete la programmazione di una didattica personalizzata, individualizzata e flessibile e prevede che i docenti di classe attivino specifiche misure dispensative e compensative. Misure complesse che richiedono tempi e spazi specifici e personale aggiuntivo. L'applicazione della nuova normativa contenuta dal Piano Programmatico che ha eliminato la risorsa preziosa che prevedeva ore di presenza dei docenti all'interno dello stesso gruppo classe ha determinato una maggiore complessità del lavoro che viene richiesto al singolo docente di classe che si trova da solo ad affrontare i plurimi problemi del gruppo e a svolgere contemporaneamente più interventi individualizzati. Questo non solo comporta un maggiore affaticamento personale, ma produce un senso di frustrazione e di solitudine che nel tempo rischia di sfociare in preoccupanti forme di demotivazione.

Pur se le scuole si sono organizzate e si sono attivate tempestivamente, è evidente che le varie forme di disagio che possono essere compresenti nel gruppo classe, con percentuali elevate, condizionano fortemente il lavoro educativo sempre più privato di quella flessibilità organizzativa necessaria a far fronte ai bisogni plurimi che l'eterogeneità del gruppo classe richiede.

Il problema delle segnalazioni degli alunni stranieri alla Neuropsichiatria infantile viene interpretato dagli operatori sociali in modo diverso rispetto alle testimonianze rese dai docenti. Lo psicologo che collabora con l'Associazione laica, ritiene che l'elevata incidenza di minori stranieri certificati sia determinata dall'utilizzo inadeguato di uno strumento diagnostico che non permette di riconoscere il deficit cognitivo in maniera scevra da influenze culturali. In base a questo assunto l'Associazione si è attivata mettendo a disposizione delle scuole e delle famiglie immigrate un servizio

²⁶ Relativa al triennio 2008-2010.

gratuito pedagogico e psicodiagnostico per la prevenzione dell'abbandono scolastico, rivolto agli alunni stranieri delle scuole elementari e medie.

Maria, Elena e Lorenzo (membri dell'Associazione che coopera con l'Istituto) esprimono la propria interpretazione sugli interventi effettuati dai servizi sociali sui minori stranieri. L'iter per ottenere la visita presso il servizio prevede che la richiesta venga effettuata dalla famiglia del minore che, in quasi tutti i casi, viene richiesta dopo svariate sollecitazioni che i docenti di classe rivolgono al nucleo familiare del minore.

Le Neuropsichiatrie sono piene di stranieri, la problematica comunicazionale connessa a quella culturale, arreca difficoltà scolastiche che non sempre sono riconducibili a problemi cognitivi. Ci sono bambini che non dicono una parola perché rifiutano la situazione. Molte difficoltà sono legate alla vita pregressa del bambino. Spesso, quando arrivano in Italia, dopo un periodo di separazione dai propri genitori, si trovano a dover affrontare situazioni particolari legate anche ad un cambiamento nella composizione familiare. È difficile capire il motivo reale di un disagio (Elena, operatrice Associazione).

Noi, che viviamo tanto con le famiglie vediamo cosa vuol dire per una famiglia immigrata sapere che il proprio figlio viene mandato presso la Neuropsichiatria infantile. È un trauma per la famiglia che si riflette sul minore (Maria, associazione).

Io ho avuto modo di lavorare presso la Neuropsichiatria infantile e di verificare quali sono i sistemi diagnostici utilizzati in neuropsichiatria a seguito della segnalazione degli insegnanti per la valutazione cognitiva dei minori stranieri. Sostanzialmente l'errore metodologico grave è quello di utilizzare per l'assegnazione del Q.I., quindi come strumento principe per situazioni di ritardo mentale, la scala Wisc che puntualmente non viene tradotta nella lingua originaria.

Vado a specificare meglio, l'esempio potrebbe essere questo. Il bambino arrivato da tre mesi o da sei mesi in Italia se non è sottoposto ad altro meccanismo di socializzazione che non sia la scuola, spesso manifesta difficoltà di apprendimento. L'iter è la segnalazione alla Neuropsichiatria che lo valuta con una serie di colloqui e strumenti tra cui la scala Wisc. Questo strumento, oltre a scale di prove di performance matematiche e di riconoscimento dei simboli, quindi essenzialmente con valenza transculturale, uguale a tutte le culture, utilizza anche le categorie semantiche non tanto legate al significato dei termini, quanto alla ricorrenza degli stessi in un determinato set culturale. Quindi la presentazione di uno stimolo forbice, se per noi ha un determinato significato, in altre culture può avere significati diversi, può essere un oggetto disueto, poco utilizzato o poco conosciuto, per cui la discriminazione di questo stimolo può avere risultati diversi a seconda della cultura di appartenenza.

Quindi qual è il risultato? Il risultato è che molti ragazzini vengono certificati e considerati portatori di ritardo mentale sulla base di questa analisi e di questi strumenti che sono inadeguati (Lorenzo, psicologo).

Natale Losi, psicoterapeuta familiare che ha fondato e diretto l'Unità Psicosociale e di Integrazione Culturale dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni, afferma che le numerose ricerche sui problemi psichiatrici degli immigrati nei paesi europei, presentano particolari discrepanze nei risultati in quanto sussistono diverse incongruenze tra cui:

«- difficoltà diagnostiche dovute a barriere linguistiche o culturali, a xenofobia più o meno direttamente espressa, ma anche a modalità di espressione del/i sintomo/i che non trovano riscontri nella diagnosi occidentale;

– non comparabilità tra i dati riguardanti il gruppo locale ed il gruppo di immigrati, in quanto le differenze epidemiologiche tra i due gruppi possono essere solo il riflesso di un differente uso dei servizi, almeno di quelli ufficiali» (Losi, 2010, pp. 118, 120).

Sembra quindi che alcuni studiosi non siano concordi nel riconoscere l'efficienza di alcuni strumenti diagnostici che, come ci conferma l'autore menzionato, non permettono di riconoscere le diversità culturali che i sintomi possono assumere.

Non essendo tema della ricerca l'approfondimento del rapporto migrazione e disagio psichico, si ritiene opportuno rimandare il lettore ad un ulteriore approfondimento sulla tematica nella produzione letteraria inerente la salute mentale dei migranti.

Quello che in questa sede preme sottolineare è il contrasto tra la rilevanza che il problema assume nelle narrazioni dei testimoni e il quasi completo disconoscimento del problema nella letteratura educativa sull'immigrazione.

3.4.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica

Pervenire ad una adeguata corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia è un nodo cruciale che si riflette anche sulle famiglie italiane. I cambiamenti sociali se, da un lato, hanno modificato la struttura dei nuclei familiari, articolandoli in una vasta gamma differenziata di gruppi²⁷, dall'altro, hanno generato nuove insicurezze genitoriali che mettono spesso a repentaglio la collaborazione tra le due agenzie di socializzazione.

La famiglia immigrata si trova ad affrontare una situazione maggiormente problematica che richiede la capacità di conciliare istanze divergenti e contrapposte. L'esigenza di mantenere i propri codici culturali – anche rispetto alle aspettative di integrazione e di ascesa sociale per i propri figli – è ostacolata dalle modalità linguistiche e culturali adottate nei vari ambiti sociali, dall'approccio al sapere,²⁸ che non sempre presenta elementi culturali comuni, e dalle modalità organizzative con cui viene modulata la giornata scolastica.

All'interno della famiglia straniera, il gap linguistico determina, frequentemente, un rovesciamento dei ruoli familiari che indebolisce l'autorevolezza genitoriale. I figli, infatti, assumono, spesso, ruoli di responsabilità e di guida anche nei confronti degli stessi genitori. Inoltre quando l'ingresso a scuola avviene in fase adolescenziale, le forme di conflitto e/o di “dissonanza generazionale” (Ambrosini, 2005) si acutizzano maggiormente e creano notevoli difficoltà sia in ambito familiare che scolastico. Come ci racconta Ambra (Capo d'Istituto):

quello per cui ci sentiamo più sconfitti professionalmente è l'arrivo improvviso di ragazzini stranieri già grandi di 10-11-12-13 anni.

²⁷ Ricostruita, di fatto, monoparentale e multi-etnica, per citarne solo alcuni

²⁸ «Ogni ambiente culturale contribuisce a sviluppare diversamente le intelligenze dell'individuo [...] secondo delle necessità che soddisfano la “sopravvivenza” all'interno del contesto socio-culturale e lo fa anche compiendo scelte precise relativamente agli obiettivi formativi e di contenuto veicolati dal sistema scolastico» (Caon, 2008, p.22)

Ovviamente la tipologia d'età porta con sé problematiche relative agli aspetti didattici e all'integrazione, perché un conto è integrare bambini dai 3 agli 8 anni, che risulta più semplice sul piano didattico, psicologico e relazionale, perché sono bambini più piccoli con meno traumi pregressi. Un conto è invece integrare bambini di 11, 12 13 anni, che hanno atteggiamenti di pre-adolescenza, grosse resistenze all'integrazione, e spesso storie personali già pesantemente strutturate con problemi didattici e di integrazione.....

Abbiamo verificato che molti di questi preadolescenti che arrivano in Italia spesso non conoscono nemmeno i loro genitori. Magari sono stati affidati fino a 12-13 anni ai parenti residenti nel paese di origine e, spesso, per anni non hanno avuto la possibilità di incontrare i loro genitori, di conoscerli e, di conseguenza, di costruire un legame. Arrivano qui e si trovano dei genitori che sono degli estranei oppure che si sono ricostruiti una vita con delle persone che non sono i loro genitori naturali. Il ricongiungimento dei figli con situazioni problematiche di identità culturale, di identità familiare, di identità relazionale è grossissima in una età terribile come la preadolescenza, che è già un'età difficile per chi ha una storia normale, figurati per questi ragazzini (Ambra, Capo d'Istituto).

La presenza/assenza delle famiglie nella corresponsabilità educativa viene interpretata dai docenti in modo ambivalente: come forma di delega e di disinteresse o come effetto involontario di una quotidianità che non lascia molti spazi alla vita di relazione. I docenti ci narrano alcuni episodi significativi di questa realtà.

I ragazzi sono lasciati a loro stessi tutto il giorno. L'anno scorso ho provato a fare dei tentativi per coinvolgere i genitori in orario serale con i mediatori culturali, ma non c'era nessuno. La loro presenza è scarsissima perché lavorano tutto il giorno. Credo che i motivi siano essenzialmente due: un problema di lavoro che li impegna sino a tarda ora e un problema di lingua. L'incapacità di spiegarsi e di comprendere li porta a stare in silenzio e spesso a nascondersi (Angela, Referente Stranieri).

La difficoltà grandissima è quella di far passare le comunicazioni ai genitori stranieri che sono sempre più impreparati ad assumere il proprio ruolo. Alcuni genitori delegano alla scuola il compito educativo, e sono poi anche quelli più critici, altri, invece, sono poco disposti a confrontarsi, ed altri ancora, come quelli immigrati, dimostrano poca attenzione nei confronti della scuola perché maggiormente presi da problemi di ordine pratico (Francesca, docente primaria).

Ti racconto il caso di una famiglia che non è mai venuta ai colloqui e neanche a ritirare la scheda di valutazione, spesso non accompagnava neanche il bambino a scuola adducendo motivazioni diverse, legate a stanchezza o a indisposizione del bambino. Allora bisogna far capire ai genitori immigrati che la scuola è importante e che il bambino non può fare assenze se non è malato. Questo, però, non è assolutamente facile (Giorgia, docente primaria).

Con le famiglie straniere si deve avere molta pazienza, noi abbiamo famiglie che, per la consegna della scheda, hanno bisogno di essere sollecitate più volte e spesso vengono incontrate in orari diversi da quelli previsti (Federica, docente primaria).

Queste considerazioni sembrano mettere in ombra un fattore importante che concorre a determinare il dissenso e la discontinuità culturale tra scuola e famiglia immigrata: l'idea del sapere che si ritiene debba essere veicolato dal sistema scolastico. Questa idea, strettamente condizionata dall'ambiente socio-culturale di appartenenza, può essere anche una delle cause di frattura tra la famiglia e la scuola e tra lo studente straniero e i docenti di classe (Caon, 2008). Le condizioni in cui vertono la maggior

parte delle famiglie straniere sono estremamente complesse e spesso non vengono adeguatamente comprese.

Del resto il corpo docente si trova a gestire situazioni estremamente divergenti e avverte il peso delle continue richieste di rendicontazione che provengono sia dall'interno che dall'esterno dell'istituzione. Se la maggior parte dei genitori stranieri non esprime esigenze formative specifiche per i propri figli i genitori italiani richiedono alla scuola percorsi formativi specifici che oscillano da richiesta di alte competenze disciplinari a percorsi meno intensivi e pressanti. Mediare tra i diversi punti di vista diventa un compito estremamente faticoso per gli insegnanti che avvertono il disagio di dover conciliare le problematiche di gestione del lavoro in classe con le pressioni esterne provenienti dagli interlocutori interni ed esterni alla scuola.

3.4.2.3. Dinamiche di integrazioni dentro e fuori la scuola

Il modello implicito di integrazione, che innerva le decisioni e gli interventi politici, influenza le rappresentazioni sociali sulla diversità ed agisce, inevitabilmente, anche sul contesto scolastico coinvolgendo tutti coloro che, a vario titolo, si trovano a costruire relazioni quotidiane con i soggetti immigrati.

Gli atteggiamenti ambivalenti di cura, indifferenza e/o di intolleranza assumono, anche nelle famiglie italiane, espressioni diverse che si modificano in correlazione all'età anagrafica e al percorso di istruzione seguito dai propri figli. Come ci conferma Ambra (Capo d'Istituto).

Quando i problemi dei successi scolastici sono all'orizzonte, da parte delle famiglie italiane, c'è il desiderio di concentrare l'attenzione verso il proprio figlio. Se nella media l'orizzonte è il liceo, le famiglie cercano quasi di economizzare le energie perché il successo scolastico del proprio figlio sia garantito... nella scuola primaria questa dinamica è meno marcata, soprattutto nelle prime classi per cui le famiglie si rendono più disponibili (Ambra, Dirigente Scolastico).

Pur se il contesto locale è ben disposto a mettere in atto interventi di aiuto verso i soggetti economicamente più deboli, c'è spesso un atteggiamento contrastante nei confronti del migrante che si manifesta attraverso affermazioni di intolleranza più o meno esplicita che, come afferma Pocaterra (2009), «si radica attorno a una supposta privazione [...] di spazio, di sicurezza e di lavoro» (Ivi, p. 43).

Qui c'è tutto un settore che sta accogliendo gli immigrati, certo le paure nei confronti dell'altro esistono, perché sono irrazionali. Noi abbiamo una quindicina di volontari e una trentina di mamme che ci aiutano in un posto di 100.000 abitanti o poco più. La tradizione tipica di questo contesto, è un cattolicesimo molto impegnato, anche se attualmente sta scemando rendendo difficile ottenere nuovi inserimenti di volontari tra i giovani. Dietro questo cattolicesimo si nascondono però posizioni politiche che favoriscono l'ideologia della Lega lombarda, per cui, a volte, rispetto, ad esempio, all'invito del Papa che richiede esplicitamente forme di accoglienza per gli immigrati, sento espressioni del tipo: "Perché non se li porta in Vaticano?" (Don Pietro, docente secondaria).

Le interpretazioni dei testimoni qualificati sul processo di adattamento delle famiglie immigrate nel tessuto territoriale sono discordanti, ma quasi tutte confermano la difficoltà del contesto locale a favorire e sostenere le varie forme di diversità che lo attraversano.

Secondo me il problema è da entrambe le parti, da parte di chi accoglie e da parte di chi deve essere accolto. Non dimenticare che siamo anche in Lombardia e l'influenza della Lega e si sente (Veronica, Referente Stranieri).

È difficile che queste persone si integrino nel tessuto sociale, è stato difficile per me, figuriamoci per loro (Federica, docente primaria).

Secondo me alle famiglie straniere non interessa integrarsi, sono qui per lavorare per poi tornare nel loro paese di origine (Chiana, mediatrice cinese).

Le mamme di questi ragazzini stranieri non si sentono integrate, fanno fatica anche per i tempi liberi a loro disposizione (Roberta, volontaria Oratorio).

a. Componente docenti

Anche in ambito scolastico si registrano atteggiamenti discordanti che oscillano da forme di cura educativa a condotte di indifferenza e chiusura.

Come affermano molte ricerche alcuni insegnanti avvertono, spesso, l'inserimento del minore straniero come problema per i tempi e gli impegni aggiuntivi che comporta, un'ulteriore fatica che aggrava il lavoro scolastico su cui incombono una molteplicità di istanze non sempre conciliabili tra loro.

Un atteggiamento comprensibile quando non è rivolto al minore "in quanto straniero", ma alla situazione che il nuovo ingresso provoca quando la classe è già vissuta in modo problematico.

Rispetto a questo sentire comune subentra anche la lettura soggettiva delle trasformazioni sociali legate alle migrazioni che condiziona notevolmente le azioni.

C'è un atteggiamento essenzialmente positivo anche se ci sono tante sacche di chiusura. Non è vero che c'è questa voglia di coinvolgerli, voglia di tenerli dentro, voglia di farli partecipi del gruppo.

Ti faccio un esempio. Due o tre settimane fa sono entrata in una classe per una comunicazione e ho visto il bambino straniero, che io seguivo, semi sdraiato sul banco mentre gli altri stavano lavorando. In quella occasione ho seguito il mio istinto. Riconosco di aver sbagliato, perché non dovevo fare affermazioni davanti a tutta la classe, ma la cosa, credimi, è stata spontanea.

Ho detto al ragazzino di tirarsi su e, rivolgendomi al collega, gli ho chiesto spiegazioni. Era un rimprovero rivolto ad entrambi... questo è un esempio potrei fartene altri perché ci sono tante cose di questo tipo che ti fanno capire che per alcuni la loro presenza è del tutto indifferente tranne poi dargli 5 nel comportamento o nella materia (Angela, Referente Stranieri di Istituto).

Nessuno dirà mai che l'immigrazione è un problema, lo leggi tra le righe ma a volte è così evidente che ti sbatte addosso appena metti il naso dentro una scuola. La cultura locale entra anche dentro la scuola, ci sono realtà splendide dove alcuni insegnanti fanno una fatica pazzesca

non solo con gli immigrati ma anche con i loro stessi colleghi, in altre anche situazioni tristissime (Maria, responsabile Associazione)

Non c'è sempre disponibilità da parte degli insegnanti, perché è ovvio che un bambino straniero ti richiede maggiore fatica nella semplificazione del lavoro e quando sono più di uno nella stessa classe di 20-25 ragazzini, la fatica aumenta notevolmente (Giorgia, docente primaria).

Il carico di lavoro dei docenti, che sovente non si sentono supportati adeguatamente, aggrava la percezione della propria professionalità e genera spesso forme di demotivazione che fanno perdere di vista il significato profondo del proprio lavoro.

b. Componente alunni

Nel rapporto tra pari le difficoltà sembrano attenuarsi. Spesso alcune dinamiche vengono innescate dai ragazzi immigrati che, come ci raccontano alcuni testimoni, vivono una sensazione di profonda diversità, che permane nel tempo e che, a volte, provoca insicurezza ed atteggiamenti di chiusura e di isolamento.

I compagni sono bellissimi da studiare. Ultimamente abbiamo avuto qualche problema con una ucraina, una splendida ragazza arrivata lo scorso anno, volitiva, forte, dal carattere esuberante, abituata a difendersi. Lei ha bisogno di mettersi in mostra di conquistare l'attenzione ed è abituata a relazionarsi con tutti, ma lo fa in modo brusco e questo sta creando dei problemi nella classe. A gennaio ho inserito lì anche un ragazzo cinese, lei è andata in crisi, pianti addirittura, crisi di gelosia e segnali di grosso disagio, di grossa carenza affettiva. Lei è in continua ricerca di attenzione, è splendida tra l'altro. C'è, da parte dei compagni, non rigetto, non rifiuto, ma malessere, perché diventa appiccicosa e quindi i compagni dopo un po' l'allontanano. Nonostante che la dinamica sia ora rientrata, in lei è rimasta un po' questa sensazione di non essere amata, di non essere accettata nella classe e di essere in qualche modo rigettata. È questa la sua sensazione (Angela, Referente Stranieri).

Nelle seconde generazioni permane una sensazione di diversità, è quasi un voler rivendicare ad ogni costo una richiesta di attenzione. Loro sentono di avere bisogni diversi e non si sentono perfettamente integrati, lo sgarbo che viene fatto ad un ragazzo non italiano viene amplificato rispetto a come viene vissuto da un connazionale perché ha risvolti affettivi e personali più forti (Elena, docente secondaria).

Alcuni docenti ritengono che nelle seconde generazioni permangono atteggiamenti che ostacolano l'interazione con i coetanei italiani visibili nei momenti in cui vengono proposte in aula esercitazioni didattiche in gruppi di lavoro con forme di aggregazione spontanea. Come ci conferma Piera:

l'integrazione nel gruppo classe è solo apparente, quando in classe propongo i gruppi di lavoro gli italiani si coalizzano e gli stranieri rimangono isolati anche se hanno un percorso progressivo di frequenza scolastica con i compagni italiani (Piera, docente lettere).

c. Componente genitori

La relazione tra le famiglie italiane e straniere, ripercorre le stesse dinamiche bipolari di attenzione e rifiuto. Il tentativo di contenere i dissensi dei genitori italiani, per la presenza eccessiva degli alunni stranieri, è fonte di un notevole spiegamento di energie da parte del personale scolastico che si trova ad attivare interventi di mediazione per contenere i dissensi espressi dai genitori italiani che ritengono gli alunni stranieri artefici del rallentamento didattico e fonti di conflitti all'interno del gruppo classe.

La maggior parte dei genitori è disponibile finché il bambino straniero sta al suo posto perché se invece crea problemi, perché è vivace e disturba, allora scatta un meccanismo di rifiuto e di intolleranza. Tramite il volontariato, le parrocchie e alcune iniziative culturali che l'Istituto porta avanti, cerchiamo di coinvolgere le famiglie italiane e straniere per capire le loro preoccupazioni, la loro esperienza, il loro sentirsi. Le parrocchie ci aiutano tantissimo ad integrare i genitori stranieri con i genitori italiani perché è un problema fra adulti e, di conseguenza, dei messaggi educativi che rivolgono ai minori. Se gli adulti non hanno paura dello straniero educano anche i loro bambini a non avere paura, altrimenti si innesca un circolo vizioso (Ambra, Preside).

Da parte degli adulti non si può nascondere che ci sono difficoltà. Sicuramente le famiglie straniere si frequentano tra loro e si isolano, quindi, è difficile per una famiglia italiana avvicinarsi. La disgregazione, secondo il mio punto di vista, sta dilagando ormai anche tra le famiglie italiane (Matilde, docente primaria).

Il rischio di un possibile decremento di nuove iscrizioni di alunni italofoeni nell'Istituto è vissuto in modo allarmante dai docenti per gli effetti che potrebbe produrre. La redistribuzione del personale, improvvisi accorpamenti di plessi o di sezioni e la conseguente riduzione di personale interno, ne rappresentano conseguenze inevitabili soprattutto nei plessi collocati in contesti territoriali in cui è presente un maggiore stanziamento di famiglie straniere. Come ci conferma Federica,

i genitori italiani valutano il fatto che in questa scuola ci sono molti alunni stranieri quando devono iscrivere i propri figli. Noi in un plesso abbiamo avuto un grande calo di iscrizioni. Il dato non è allarmante ma il fatto che ci siano tanti stranieri gioca moltissimo sulle nuove iscrizioni (Federica, docente primaria).

3.4.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri

La scuola dimostra di utilizzare al meglio le risorse previste dalla normativa sulle scuole ad altro flusso migratorio. Il dato critico che emerge dalle interviste è l'impossibilità di modificare in corso d'anno la struttura organizzativa che non permette di adattare il monte orario dei docenti alle esigenze impreviste provocate

dall'ingresso di alunni stranieri neoarrivati. Le carenze di risorse, sia umane che finanziarie, non permettono di organizzare i percorsi ad inizio d'anno e spesso i distacchi del personale specializzato avvengono, successivamente, sulla base della presentazione di progetti didattici annuali che, per i lunghi tempi burocratici, rischiano di non dare il giusto grado di continuità alle iniziative didattiche e organizzative costruite negli anni. Pur in presenza di personale educativo esperto che riveste funzioni specifiche all'interno del contesto scolastico e si occupa degli aspetti didattico organizzativi anche in sinergia con il territorio, l'eterogeneità degli alunni stranieri, per fasce di età²⁹ e di provenienza, richiede ai docenti interventi e percorsi facilitati che per la carenza di tempi aggiuntivi di insegnamento aggravano il lavoro in aula.

Il personale scolastico si trova così a confrontarsi con una normativa sul tema, per alcuni aspetti, lungimirante, ma essenzialmente di settore che non tiene conto della molteplicità di istanze, spesso contraddittorie, che la scuola si trova ad affrontare. Come ci racconta Laura (docente di scuola primaria):

noi docenti ci muoviamo con disagio, dobbiamo fare tantissime programmazioni ed è massacrante il lavoro perché c'è anche una fortissima richiesta di competenze da parte dei genitori italiani (Laura, docente primaria).

La normativa prevede per le scuole ad alto flusso migratorio la disponibilità di fondi aggiuntivi e sollecita l'azione sinergica tra scuola-territorio. Ambra (Capo d'Istituto), esprime il suo punto di vista sull'argomento.

Sostanzialmente la politica scolastica ci ha consentito di avere personale aggiuntivo. Il Comune e il Ministero ci hanno dato due tipi di risorse, il Ministero sino ad oggi ci ha dato la possibilità di avere personale aggiuntivo, vedi i distacchi, che sono però per l'Istituto numericamente piccoli, perché normalmente ogni Istituto ha avuto solo distacco emesso, sino ad ora, e di avere risorse finanziarie specifiche per l'alta percentuale di alunni stranieri, anche queste però vincolate dal Ministero al pagamento dei nostri docenti per attività didattiche aggiuntive al loro orario di servizio. Il Comune ha propri fondi che ha utilizzato in una duplice direzione: sovvenzionando gli Sportelli stranieri e dando somme specifiche alle varie scuole perché li utilizzino per i ragazzi stranieri (Ambra, Preside).

Se il rapporto scuola-territorio risulta efficace quando è agevolato dalle sinergie messe in atto nel luogo, i distacchi approvati dal Ministero di personale docente esonerato dalla docenza in aula risultano insufficienti per poter mettere in atto tutti gli interventi necessari ad accogliere gli alunni e le famiglie straniere.

3.4.3.1. Ruolo degli Enti locali, delle Associazioni e del volontariato

La collaborazione con il territorio rappresenta per la scuola una grande risorsa. Se l'Ente comunale ha reso possibile la costituzione di centri di coordinamento per il

²⁹ Si è soliti distinguere in letteratura una prima generazione, che presenta differenti articolazioni interne, da una seconda generazione che si riferisce ai soggetti nati in Italia.

personale docente l'apporto di volontari che intervengono in orario scolastico affiancando i docenti alfabetizzatori permette all'Istituto di fruire di significativi supporti.

Sul territorio sono presenti inoltre gli Oratori, gestiti dalle parrocchie di quartiere, che rappresentano, per la scuola, un punto di aggregazione e di relazione sociale fondamentale che funge da supporto alle famiglie straniere.

Angela ed Ambra ci confermano la presenza di queste forme di raccordo che vengono rafforzate nella "Giornata di Istituto" annuale a cui partecipano i docenti, i genitori e gli operatori del territorio. Annualmente viene scelto dall'Istituto un focus tematico finalizzato a creare un clima partecipativo e a sollecitare dibattiti, riflessioni e momenti di confronto costruttivo.

Questa scuola si muove molto sul territorio, è una scuola che si è qualificata molto bene a livello di coinvolgimento dei genitori, di formazione e di incontri di diverso tipo, le parrocchie, inoltre, ci danno questi laboratori pomeridiani. Ci sono veramente grossi contributi (Angela, Referente Stranieri).

Il territorio tutto sommato ha cercato di mettere in moto tutte le proprie capacità e le proprie competenze, devo dire con grande sensibilità. Per territorio intendo due interlocutori fondamentali: l'Ente locale, il Comune, che comunque ci ha dato delle risorse finanziarie per i pacchetti di alfabetizzazione, ha messo in moto lo Sportello stranieri e sostiene, con le proprie azioni, quello che noi abbiamo chiesto.

Non è stato latitante, ha messo in moto quello che poteva fare senza tirarsi indietro e poi gli aspetti del volontariato, del territorio e del quartiere, con l'aiuto e il coordinamento delle parrocchie, è stato veramente provvidenziale. Inoltre l'Associazione che collabora con l'Istituto ci da una serie di apporti interculturali veramente notevoli con interventi anche di tipo didattico con i bambini e soprattutto ci da i mediatori culturali per tutta la gestione del dialogo con le famiglie e l'orientamento sul territorio (Ambra, Preside).

La legge regionale per gli interventi di tutela alle famiglie e a contrasto dell'emarginazione sociale, finanzia i progetti che, selezionati da un'apposita Commissione, sono finalizzati alle politiche sociali, di tutela alla famiglia e di contrasto all'emarginazione sociale. Sino all'anno 2008/2009 gli Oratori hanno avuto questi finanziamenti che si sono tradotti, nella pratica, in progetti territoriali di supporto ai preadolescenti e all'infanzia con attività ludico ricreative e di sostegno ai compiti che non sono, però, stati riconfermati l'anno scolastico successivo.

Alcune testimonianze ci confermano l'apporto prezioso proveniente dal coordinamento con il territorio anche se sottolineano la necessità di incrementare forme di maggiore condivisione e coordinamento degli attori coinvolti, anche attraverso il lavoro di rete.

È necessario un approccio diverso al problema, non basto io che ho un'esperienza di immigrati da tempo, non basta l'operatrice laureata in lingua, non basta il mediatore e l'assistente sociale, l'insegnante e il genitore. Ci vogliono figure diverse che possano collaborare realmente. Questa è una consapevolezza che tutti noi abbiamo maturato, ma sul campo c'è ancora tanta frammentazione. Inoltre a volte i problemi sono determinati da situazione logistiche per cui, di fatto, non si riescono a prevedere e a programmare, nei tempi dovuti, gli interventi sia per l'alfabetizzazione linguistica che per la mediazione culturale. Questo genera notevoli sforzi organizzativi interni all'Associazione e, di conseguenza, alle scuole (Maria, Preside Associazione).

3.4.3.2. Modalità didattico-organizzativa di accoglienza e di integrazione scolastica degli alunni stranieri

La scuola ha attivato una rete organizzativa interna estremamente produttiva che trova rispondea in un corpo docente competente di cui il Dirigente non manca di esaltarne le qualità individuali. Le testimonianze che seguono ci fanno uno spaccato significativo di questa realtà.

a. Risorse umane e finanziarie

Per poter progettare è necessario l'apporto di risorse sia finanziarie che umane. Ai fondi ordinari per l'autonomia, le Regioni stanziavano appositi finanziamenti per le scuole ad alto flusso migratorio. L'attuale riduzione di risorse umane e finanziarie non rende sempre agevole la realizzazione di politiche educative per gli allievi stranieri. Lo stesso lavoro amministrativo è ostacolato per l'assenza di personale deputato all'aggiornamento continuo dei dati, indispensabile ad avere una dimensione globale e contestualizzata dell'evoluzione del fenomeno. Inoltre i docenti, pur supportati dalle figure chiave che si occupano del settore, avvertono la difficoltà di conciliare l'attenzione ai tempi e alle caratteristiche cognitive, affettive e relazionali individuali e di gruppo a causa delle pressioni di miglioramento esercitate dal contesto e per gli ostacoli determinati da una organizzazione oraria rigida e immutabile in corso d'anno che diventa insufficiente a sopperire alle necessità di classi sempre più numerose ed eterogenee.

Abbiamo cercato in questi anni di sfruttare tutti gli aiuti per presidiare alle procedure di accoglienza e di dialogo con i genitori. I punti di appoggio sono stati i distacchi, fondamentali per gestire l'accoglienza, il dialogo con i genitori, raccogliere dati formativi sulle esperienze scolastiche pregresse, cercare di capire i vissuti familiari, le esperienze anche di tipo relazionale o solo per capire il tipo di famiglia che hai di fronte. Tutto questo comporta una competenza e un investimento di tempo notevoli. Adesso, con questa crisi economica, noi rischiamo di buttare a mare l'esperienza e le competenze dei docenti cumulate per dieci anni (Ambra, Capo d'Istituto).

L'assistente amministrativa che si occupa anche di aggiornare i dati relativi agli alunni stranieri esprime le difficoltà che avverte per poter svolgere adeguatamente il lavoro amministrativo e mantenere aggiornati i dati

Le domande di iscrizione in corso d'anno sono tantissime, ci sono poi fasi più intense di iscrizioni, spesso anche in corso d'anno. I docenti fanno pressione in segreteria ma abbiamo due persone in meno. Io ero disposta a fare più ore, ma non mi hanno concesso questa possibilità, non ci sono soldi disponibili. Ci vorrebbe una persona fissa, perché ci vogliono ore a fare questo lavoro sugli stranieri, siamo fermi, per alcune cose, al 2006/2007 (Franca, assistente amministrativa).

b. Struttura organizzativa: Dipartimenti

La cooperazione e la partecipazione consapevole al progetto educativo richiede, da parte del corpo docente, la disponibilità al dialogo, la capacità di rimettersi professionalmente in discussione e la riflessione collettiva. Le condizioni operative, sempre più complesse ed articolate, non sempre permettono al corpo docente di condividere pienamente tutti gli aspetti del processo educativo. L'esito è che spesso i momenti di riflessione sono circoscritti ai componenti delle Commissioni preposte agli interventi organizzativi e didattici per gli alunni stranieri.

I momenti di riflessione non esistono al di fuori della Commissione addetta ai lavori che si riunisce una volta al mese dove ci sono i referenti che già ci sono dentro tutti i giorni. Il resto non c'è. Il Collegio docenti viene informato da noi oppure nei consigli di classe però non hai modo di parlare in un Collegio congiunto più di 5 minuti (Angela, Referente Stranieri).

Ciò in cui siamo carenti è la condivisione dei problemi, manca il coordinamento tra docenti e le figure referenti. Fanno un lavoro indispensabile e seguono molti bambini, ma il tempo per concordare con il team un percorso condiviso che permetta a me, insegnante di classe, di aggiustare il tiro quando lavoro con il bambino straniero, non sempre c'è (Laura, docente primaria).

c. Supporto linguistico

La consapevolezza che l'apprendimento della lingua italiana sia una delle precondizioni prioritarie per un'integrazione inclusiva, ha portato, negli anni, alla costruzione di una più incisiva attenzione metodologica, didattica e pedagogica nella gestione dell'apprendimento dell'L2.

L'eterogeneità delle classi, per storia personale, composizione, bisogni linguistici e biografie scolastiche, richiede alle scuole la messa in atto di interventi differenziati e calibrati sulle esigenze del soggetto che apprende.

Agli adolescenti stranieri neoarrivati in età adolescenziale, inseriti nella scuola secondaria di primo grado, viene richiesta l'acquisizione di competenze in tempi estremamente ridotti.

Come si evince dalla letteratura sull'argomento l'acquisizione dei primi rudimenti di lingua italiana richiede tempi di apprendimento notevoli. Acquisire la capacità di comunicare nel quotidiano parole e frasi contestualizzate e concrete richiede, infatti, tempi diversi di apprendimento che, in base alla lingua di origine, possono oscillare da un mese ad un anno. L'apprendimento della lingua di scolarità e dello studio è un processo lungo e complesso scandito da tempi di cui la scuola non dispone. Anche se i docenti si sono organizzati con materiale semplificato e illustrato che permette una agevole acquisizione della lingua specifica disciplinare, l'inserimento dei ragazzi nelle ultime classi di scuola primaria e secondaria di primo grado arreca notevoli difficoltà per gli ostacoli oggettivi che lo studio e la rielaborazione orale delle discipline richiede.

Ci sono stati adesso degli inserimenti, noi abbiamo avuto tra gennaio e febbraio l'arrivo di 4-5 ragazzini di 13-14 anni. Come fai ad orientare questi ragazzini e a inserirli in classe? Se questa è la situazione e arrivano a febbraio, marzo, noi mettiamo in atto un percorso limitato nell'orario e circoscritto all'apprendimento della lingua italiana perché metterli in classe significa destabilizzare la classe, destabilizzare loro e destabilizzare i docenti e, onestamente, non è possibile. Allora cerchiamo di costruire per determinati mesi dell'anno un percorso di frequenza scolastica ridotto temporalmente e concentrato solo sull'apprendimento della lingua italiana. Quando qualche rudimento di lingua è appreso poi cerchiamo di fare degli inserimenti mirati (Ambra, Dirigente).

Io penso che in un plesso ci vorrebbe una persona tutte le mattine per questi bambini almeno la prime due settimane, perché nella prima fase vanno seguiti necessariamente di più (Federica, Referente Stranieri).

Pur se per la seconda generazione l'italiano rappresenta la lingua adottiva o, come afferma Favaro, una *lingua figliare* distinta da quella materna, dove la fase dell'apprendimento della lingua per comunicare è interiorizzata, la fossilizzazione degli errori ortografici spesso permane. Come ci conferma Piera.

I ragazzi di seconda generazione sanno l'italiano quotidiano ma non per lo studio e quindi fanno molta fatica a tenere il ritmo, pur semplificato, dello studio orale (Piera, docente secondaria).

La scuola si è attivata articolando moduli linguistici differenziati e continuativi anche nella fase estiva, ma non sempre i corsi vengono frequentati assiduamente. Teresa esprime sull'argomento il proprio punto di vista:

la mia preoccupazione è sull'apprendimento della lingua seconda. Noi facciamo corsi di alfabetizzazione linguistica prima dell'inizio dell'anno scolastico, in genere dal 1 settembre. Però cosa succede? Molti ragazzi stranieri tornano nel paese di origine per cui non possono frequentare i corsi, inoltre molti si rifiutano di partecipare ad altri moduli di alfabetizzazione linguistica perché ritengono di aver imparato la lingua a sufficienza. È una fatica far capire loro quanto sia invece importante continuare. Avere una certa frequenza non è quindi facile (Teresa, docente superiore).

d. Figure chiave

Il personale docente che riveste ruoli specifici e fruisce di un esonero dalle attività di classe, spesso prova un senso di rammarico e di solitudine profonda che provoca la messa in discussione delle scelte professionali effettuate. Gli stralci di interviste ci danno un'idea di questo importante aspetto.

Diciamo che io tappo i buchi dell'emergenza nel senso che prendo tutti quelli che sono appena arrivati in modo che il lavoro della classe possa andare avanti. A volte però chi lavora sempre sui percorsi di alfabetizzazione alla fine si stanca. È necessario avere buonissimi rapporti e lavo-

rare con tutti i colleghi e non è facile, è faticoso. Tante volte mi sento sola perché mi rendo conto di non avere un rapporto di scambio effettivo. Mi sento molto gratificata dagli alunni, dai miei colleghi, ma molto poco dai genitori. Quando hai una classe hai una maggiore soddisfazione perché porti avanti il gruppo classe per anni. Qui il limite è quello di fare sempre lo stesso lavoro e di non avere le gratificazioni che, invece, ti dà la classe (Serena, Referente Stranieri).

Io non ho un gran feeling con i colleghi, non ho una grande vicinanza. L'impatto in questa scuola non è stato molto positivo, io ero abituata che quando suonava la campanella si rimaneva in sala professori anche mezz'ora a parlare di quello che avevi fatto in classe. Qui la prima volta che sono arrivata, all'una e tre minuti non c'era più nessuno. È un modo di vivere la scuola completamente diverso.

Ho un senso di solitudine profondo. Il salto da una scuola di provincia ad una di città è stato veramente notevole. Inoltre, a volte, mi chiedo se è sbagliato quello che faccio. Mentre nella scuola elementare il coinvolgimento è diverso, la metodologia è diversa, i contenuti richiesti sono altri qui è chiaro che i contenuti sono più alti, che le esigenze da parte del docente sono altre e qui ognuno fa del suo meglio, cerca di coinvolgere. Però il problema alla fine è tuo, tuo dell'insegnante alfabetizzatore e dell'insegnante che si occupa degli stranieri al punto tale che se tizio arriva in ritardo, e questo è successo nel ciclo precedente, la collega ti ferma e ti dice: "Guarda che tizio è arrivato in ritardo"... Capito? Oppure "Guarda che non mi ha portato la giustificata firmata" dico "È tuo l'alunno in classe, non è mio".

Ecco c'è ancora molto un atteggiamento di questo tipo.

È da un po' che ci penso. Bene o male tolgo la castagna dal fuoco ai colleghi, accolgo quelli che arrivano, non li metto in classe. Io do la mia disponibilità ai miei colleghi l'ho sempre data, partecipo a tutti i consigli di classe, ho 15 ragazzi sparsi in 15 consigli, la cretina di turno se li fa tutti, quando una volta, con due classi, mi facevo due consigli. Vado nelle classi, ascolto, suggerisco, fornisco materiale. A volte però ho anche forme di stanchezza (Angela, Referente Stranieri di Istituto).

Ma come vivono i docenti dell'Istituto l'apporto di queste figure specialistiche?

Per fortuna che abbiamo queste figure di riferimento nei plessi. La nostra Referente è una figura fondamentale per noi perché non è un lavoro che può fare un coordinatore di plesso, non è un lavoro che si può fare senza avere ore di distacco (Federica, responsabile di plesso).

Ora anche noi docenti abbiamo acquisito la capacità di condividere i problemi, di scambiarsi i materiali, però tutto questo è possibile perché ci sono figure di riferimento indispensabili. Anch'io ho avuto il ruolo di Referente Stranieri di plesso per un anno o due, però nel frattempo seguivo la classe, è stata una fatica immane perché devi rendicontare alle colleghe di classe, valutare il percorso dei bambini, predisporre attività specifiche e nel contempo seguire l'attività della classe. C'è anche un aspetto che non è prettamente didattico che è la relazione con i genitori e quindi l'accoglienza anche con la famiglia. La collega svolge appunto questa duplice attività che è quella di organizzare l'attività quotidiana dell'alfabetizzazione e di accogliere i nuovi iscritti. Inoltre ha agganci con la Referente di Istituto per cui condivide tutte le iniziative realizzate nel contesto dell'istituto e porta la realtà del nostro plesso all'interno di questa Commissione, riporta poi a noi le decisioni prese. Quindi fa un lavoro di raccordo importantissimo (Francesca, docente primaria).

e. Interventi di educazione interculturale

L'educazione interculturale prevede la predisposizione di strategie mirate che richiedono azioni complesse di intervento. Adottare la prospettiva interculturale significa intervenire sui curricoli, sul clima, sulle relazioni, sugli stili educativi e predisporre attività formative intenzionali da proporre al gruppo classe, pur se privo della presenza di alunni stranieri.

Nonostante sia maturata, negli anni, una significativa consapevolezza sul tema, gli interventi rimangono ancora insufficienti, frammentari e spesso limitati ad esigui spazi che hanno poco a che fare con la specificità di un percorso interculturale che mira all'interazione, allo scambio, al confronto, al riconoscimento, al rispetto e alla condivisione dei valori e degli altri saperi.

In questa scuola le attività vengono per lo più demandate all'apporto dell'Associazione che dedica alcune ore alle tematiche interculturali utilizzando l'ausilio del Cineforum. Come ci racconta una operatrice le attività vengono effettuate in alcuni momenti dell'anno scolastico e non riescono a coinvolgere tutti gli alunni dell'Istituto.

Il Cineforum sollecita la discussione di gruppo su tematiche che non necessariamente pongono il concetto della diversità intesa come differenza di luogo di origine, perché la diversità è fondamentalmente un insieme di punti di vista differenti che trovano punti di incontro. È questo quello che salta fuori dagli incontri con il Cineforum. Le tematiche sono varie, dal pregiudizio, alle aspettative, alla diversità. Si lavora comunque sempre con il gruppo classe (Elena, operatrice Associazione).

Secondo me il grosso cambio di paradigma sta nell'interpretare l'intercultura da contenuto a metodo. Tutto quello che si fa è già carico di per sé di contenuti interculturali perché non si tratta di culture altre, ma di diversi livelli culturali che si incontrano (Francesco, Associazione).

f. Criteri di inserimento nelle classi

Il criterio di inserimento delle classi è considerato in letteratura predittivo del successo scolastico. La normativa prevede l'inserimento in base all'età anagrafica, ma lascia al Collegio docenti la definizione di procedure, condizionate comunque da specifici parametri normativi. La responsabile di plesso ci racconta come avviene l'inserimento di un alunno nella classe.

Quando si tratta di un inserimento in corso d'anno, in base alla situazione anagrafica, si pensa ad un inserimento in una classe, prima, seconda o terza che sia, poi nella sezione. Allora normalmente si chiede anche un po' il curriculum scolastico se è possibile, quindi la documentazione scolastica, che non sempre è disponibile, e si cerca di capire se il ragazzo ha già delle competenze di base in alcune discipline. La verifica delle competenze pregresse viene fatta attraverso prove molto semplici. Questo ci permette di indirizzarlo meglio e di comunicare all'insegnante le eventuali incompetenze disciplinari. È già uno screening utile agli docenti... certo il discorso di-

pende da una serie di fattori, dal tempo a nostra disposizione e dalla fase dell'anno in cui arriva. Di solito però questo è un procedimento che mette in atto l'insegnante alfabetizzatore o il Referente Stranieri, figure queste che, di solito, coincidono.

La normativa comunque ci dice di inserirli in basse all'età anagrafica però consente al Collegio docenti di valutare percorsi diversi. Noi abbiamo deciso, per chi arriva nel secondo quadrimestre, di utilizzare questo tipo di strategia che ha dato dei buoni risultati. Quando l'arrivo si verifica a febbraio anche se per età anagrafica dovrebbe essere inserito in terza, preferiamo metterlo, normalmente con un accordo, una presentazione e una spiegazione alla famiglia, in seconda media in modo da permettergli un percorso di sei mesi che gli serve un attimo come fase di adattamento. Questa è stata una decisione che abbiamo preso come collegio proprio perché frequentemente, nella seconda parte dell'anno, e anche quest'anno si sta verificando, ci sono inserimenti fortissimi soprattutto dal sud America. I ragazzi finiscono l'anno scolastico a novembre-dicembre e i genitori li chiamano qua senza rendersi conto dei problemi... Nei casi in cui la famiglia, così è stato quest'anno, è propensa ad un inserimento basato sull'età anagrafica, richiediamo l'impegno a darci una mano.

Quindi cerchiamo di applicare la normativa, che ci dice di inserirli in base all'età anagrafica, però con questa deroga che, a volte, ha ripagato perché i ragazzi poi si sono trovati meglio (Angela, responsabile di plesso).

È capitato che abbiamo inserito i bambini in base all'età anagrafica perché i genitori insistevano, poi hanno dovuto ripetere la classe. Quando inseriamo il bambino in una classe inferiore e poi, in corso d'anno, lo facciamo passare nella classe successiva, otteniamo ottimi risultati. Molto dipende dalle competenze pregresse del bambino e dal tipo di carattere (Serena, responsabile stranieri plesso).

Alcuni docenti e operatori dell'Associazione non concordano con i colleghi e ritengono che la perdita di un anno scolastico possa arrecare problemi nel percorso formativo dell'alunno.

Io questa scelta non la condivido, l'inserimento in classi diverse dall'età anagrafica, è abbastanza diffuso sia in questa che in altre scuole, anche se esistono ottime motivazioni.

Secondo il mio punto di vista così si determina, già in partenza, uno scarto (Giorgia, docente primaria).

Il discorso non è, secondo me, lo strumento che usi, ma come lo usi. Tu puoi inserire un bambino secondo l'età anagrafica o retrocederlo, dipende poi da quello che fai (Elena, operatrice Associazione).

g. Criteri di valutazione degli alunni

L'area della valutazione rappresenta un settore molto discusso nella letteratura pedagogica e docimologica contemporanea che individua nella pratica valutativa quel dispositivo informativo e regolativo essenziale ad innalzare la qualità dell'istruzione.

La visione dell'istituzione educativa come organizzazione che apprende, ispirata alla valorizzazione dell'esperienza professionale, contrasta con la diffusione di

un'idea dell'organizzazione scolastica intesa come attività economico-produttiva che, come l'azienda, fornisce un servizio al cliente-utente visibile e misurabile negli apprendimenti degli alunni.

L'eccessiva attenzione ai prodotti del sistema formativo condiziona il lavoro dei docenti a cui sono concessi pochi spazi di confronto e di riflessione sui processi formativi intrapresi.

Le testimonianze che seguono sottolineano il senso di frustrazione avvertito dagli insegnanti che così si esprimono.

Pretendiamo che gli alunni siano spugne che assorbono tutto e perdiamo di vista la serenità degli alunni. Io, come insegnante, avverto la limitatezza del mio intervento sull'alunno straniero che è penalizzato a non aver tutto quello di cui ha diritto (Francesca, docente primaria).

Quello che si coglie nelle classi è il disagio, il corpo docente si sente oppresso da questo carico di lavoro, perché è veramente tanto (Laura, docente primaria).

La maggior parte dei docenti prepara 5 o 6 lavori differenziati per classe, ed è faticosissimo soprattutto quando devi intervenire anche su un percorso di alto livello (Stefania, docente secondaria).

Tutti noi che giornalmente e faticosamente attiviamo una serie di percorsi di lavoro se vuoi, anche ripetitivi, mettiamo in atto meccanismi che ci costringono, per la pesantezza di quello che andiamo a fare, a dare prestazioni.

Siamo orientati a produrre lavoro, ma, a volte, l'operatività quotidiana finisce involontariamente per contraddire il senso del lavoro che facciamo con i bambini.

Il dover quantificare e rendere conto degli apprendimenti che i bambini raggiungono, al sistema Invalsi, ai genitori stessi e al Capo di Istituto, ci richiede di dimostrare che esiste un prodotto visibile del lavoro che quotidianamente mettiamo in atto. Questa fatica fa a volte perdere di vista la qualità e la significatività della relazione che nel nostro lavoro è uno degli elementi cardine, così come nell'apprendimento. Fatica nel dire, abbiamo svolto questo percorso didattico, abbiamo realizzato un risultato scolastico visibile a tutti, abbiamo ottenuto certi apprendimenti disciplinari che possiamo in qualche modo dimostrare sia nel risultato dei bambini che nel percorso curricolare e disciplinare che mettiamo in atto. Questa fatica, di tipo produttivistico, fa passare in secondo piano quello che è la capacità di creare un clima gradevole, sereno, di apprezzamento e di rispetto delle persone. Allora occorre ricordarci che il senso di fare scuola non è solo quello di dimostrare quanto si è ottenuto in termini apprenditivi, ma considerare anche gli elementi di qualità del vivere dentro la scuola che non sono quantificabili. Questi elementi fanno parte del clima, fanno parte del piacere di stare dentro una classe e vanno comunque ricercati, analizzati, documentati.

Le persone hanno pochi momenti per parlare e per confrontarsi, all'interno della propria classe, della propria scuola, all'interno dell'Istituto. Nella scuola non c'è niente di assolutamente certo è tutto molto incerto, molto aleatorio e molto discutibile (Francesca, docente primaria).

Come ci confermano le testimonianze, spesso i docenti reagiscono alle pressioni normative mettendo in moto meccanismi difensivi al fine di arginare i problemi determinati dalle richieste di rendicontazione interne ed esterne alla scuola.

Il sistema di valutazione è più restrittivo rispetto al passato, o meglio, apparentemente più restrittivo... Parto da una battuta del Ministro Gelmini espressa a luglio: "Finalmente con il ritorno dei voti è finito il sei politico". Da insegnante posso dire che questo sistema che sembra più re-

strittivo del passato per cui passano solo quelli che hanno come minimo 6, alla fine i sei politici sono aumentati, non sono diminuiti perché un Consiglio di classe, e l'abbiamo sperimentato, quando esamina la situazione di un ragazzino che magari ha 5 in un'unica materia prima si scriveva non sufficiente, ma promosso, ora si deve scrivere 6 con una noticina, è una cosa ridicola. Comunque sei. Allora io mi domando, il sei politico è sparito come dice il Ministro o è molto più diffuso di prima? (Antonio, docente secondaria)

Noi utilizziamo quello che viene definito personalizzazione del percorso di apprendimento, voluto dal Governo di centro destra. Quando un Consiglio di classe tenuto conto dell'indirizzo del Collegio docenti decide che quella ragazzina lì, ad esempio, arrivata in terza media, magari a 16 anni, può e deve fare in un anno un percorso in base al quale verrà valutata e misurata alla fine dell'anno. Ma gli obiettivi che io gli ho dato, perché è inutile pensare che questa faccia l'analisi del periodo, gli obiettivi che io ho dato, li ha raggiunti in base a questa programmazione? Sì o no? Se li ha raggiunti va avanti all'esame di Stato altrimenti rimane lì. A me come insegnante e, soprattutto, per come interpreto io il ruolo di insegnante, ha sempre interessato poco l'aspetto certificativo-quantitativo, la scuola deve dare competenze strumentali, ma anche esperienze di socialità e di convivenza civile. A me oltre le competenze interessa che i ragazzi, in questa fase preadolescenziale, sperimentino l'esperienza della socialità e mi interessa meno se fanno l'analisi del periodo, mi interessa molto più che sappiano comunicare con i loro compagni e che sappiano esprimere il proprio punto di vista su alcune situazioni, quali, ad esempio portare o no il velo in classe (Antonio, docente secondaria di primo grado).

3.4.4. Le riforme scolastiche e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione

Gli ambienti scolastici, definiti come ambienti complessi di intervento e “luoghi nevralgici, di una “interculturalità possibile”, sono strutturati da processi plurimi e contraddittori che hanno profonde radici nel sistema.

Le riforme incalzanti continuano a creare disorientamento nel corpo docente e ad ostacolare la continuità di una progettualità costruita negli anni dalle scuole che si trovano a dover applicare, periodicamente, Regolamenti ministeriali poco attenti al punto di vista dei docenti e incuranti dei dissensi da questi espressi pubblicamente.

Nel Piano Programmatico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca elaborato con il Ministro dell'Economia e delle Finanze nel 2008, a cui sono seguiti Regolamenti attuativi, sono stati revisionati i quadri orari nei diversi ordini di scuola, riorganizzata la rete di scuole e ridisegnati nuovi criteri e parametri per la determinazione di organici di personale. Gli effetti dirompenti si avranno negli anni e richiederanno, se ne sussisteranno le condizioni oggettive, un'ulteriore ri-definizione delle pratiche di accoglienza e integrazione degli alunni immigrati.

Le preoccupazioni di una normativa ormai nell'aria, comincia a creare notevoli preoccupazioni da parte del personale scolastico che così si esprime:

Abbiamo sempre utilizzato gli elementi di contemporaneità per fare in modo di gestire un doppio percorso: il percorso per i bambini italiani e il percorso per i bambini stranieri. La preoccupazione è per il futuro. Adesso, in assenza di contemporaneità, tutta questa flessibilità organizzativa e didattica non saremo più in grado di garantirla con inevitabili ripercussioni di senso di

frustrazione da parte dei docenti e di preoccupazione da parte dei genitori italiani. Se consideri che in città la proposta delle scuole paritarie è molto alta e diversificata, i genitori faranno in fretta a fare due più due e un po' di sacrifici sul piano economico li porterà a fare scelte formative diverse (Ambra, Preside).

Se il decreto diventa attuativo i ragazzi che io ho inserito l'anno scorso nel secondo quadrimestre, in seconda media, non posso metterli in terza media perché non hanno 100 giorni continuativi (Angela, Referente Stranieri).

Prima della riforma Moratti lavoravamo veramente bene, io alla fine della giornata mi sentivo soddisfatta, poi avevamo tempo per fare i gruppi e facevamo bellissimi lavori, si creava una sintonia con i ragazzi. Poi è arrivata la Moratti (32 ore) e ha deciso che questa cosa qui era tutta da buttare perché il limone andava spremuto bene. Io che faccio inglese ora entro su 6 classi, prima entravo in tre. Ora il problema è solo quello di far emergere le eccellenze (Loredana, docente secondaria).

Il primo anno della riforma Moratti, quindi obbligo di 32 ore, una ragazzina mussulmana, che era in terza media e aveva fatto 2 anni di scuola media alla vecchia maniera potendo fare fino a 36 ore, mi venne a cercare dicendomi: "La prego professore per me è importante venire a scuola". Io ho capito cosa voleva dirmi, quel "per me" indicava non solo me alunna, ma "per me" ragazzina pachistana di famiglia mussulmana osservante, è importante stare qua non a casa. Io le ho risposto: "Ho capito quello che vuoi dirmi, in barba a tutte le leggi vieni tutti i pomeriggi che vuoi" (Francesco, docente secondaria).

Le politiche educative, non sempre chiaramente definite, accentuano nel docente un sentire costantemente in bilico tra istanze contraddittorie che sono prive di un disegno organico e coerente.

Le riforme tolgono risorse e avere meno risorse vuol dire non avere la possibilità che un insegnante possa essere distaccato per prendersi cura di questi ragazzi, questo è un danno fortissimo. Nella classe non hai tempo di poter approfondire e rafforzare gli obiettivi a livello disciplinare, non puoi farlo, non hai tempo e questo significa che le lacune non fanno altro che accumularsi ed ecco le insufficienze e le ripetenze (Anna, docente secondaria).

Adesso sta arrivando tutta l'immigrazione dall'est, i romeni, i russi, quelli dall'Ucraina con linguaggi e aspettative diverse e tu hai un'ora al massimo e puoi dedicargli 10 minuti, poi devi passare agli altri e poi torni a loro. Non riesco a dedicare a loro un'ora perché io ho 28 alunni (Teresa, docente secondaria).

Le disposizioni normative prevedono percorsi facilitati per gli studenti stranieri solo nel primo quadrimestre mentre richiedono una valutazione specifica in tutte le discipline curriculari alla fine del percorso annuale.

I docenti esprimono chiaramente le difficoltà e gli effetti che questa disposizione provoca.

Quello che andiamo a chiedere a questi ragazzi è fuori dalla grazia divina. Nei corsi di formazione ci hanno detto che ci vogliono dai 4 ai 5 anni perché possano studiare una lingua che non è la loro e noi pretendiamo che dopo sei mesi siano in grado di studiare, di capire, di ripetere e rielaborare. Questo è quello che andiamo a chiedere! Secondo la normativa nel primo quadrimestre i neoarrivati possono essere valutati solo nel primo quadrimestre, ma nel secondo, sebbene con

percorsi facilitati, devono avere le valutazioni in tutte le discipline dice la normativa tuttora in vigore (Angela, Referente Stranieri di Istituto).

Non è che il Ministero risolve il problema dicendo che nel primo quadrimestre il ragazzo straniero non deve essere valutato in tutte le materie perché comunque, nel secondo, per dare una valutazione, dovrai comunque fargli fare qualcosa e questo qualcosa come puoi farglielo fare se ti trovi in una classe con 29-30 alunni? Perché i numeri sono questi, non hai le ore, non hai spazi previsti per lavorare con il singolo e fare un intervento individualizzato. A me lo Stato chiede di fare una valutazione e quando ti trovi davanti ad alunni che ti dicono che non hanno fatto l'esercizio perché non hanno il libro per 1, 2, 3, 4 volte allora pensi: "Vada come vada" (Loredana, docente secondaria).

3.4.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione nel contesto educativo

Il cambiamento dello sfondo sociale ha richiesto nuove forme di responsabilità, di consapevolezza e nuove competenze per far fronte alle esigenze poste dagli alunni stranieri. Sul piano operativo, al di là delle buone pratiche, si assiste ad un'attenzione centrata prevalentemente sull'alfabetizzazione linguistica.

Come affermano le testimonianze che seguono a volte il problema deriva dalla difficoltà di trovare la giusta mediazione di fronte ad atteggiamenti di chiusura, dovuti alle differenze culturali, a volte i problemi sono determinati dalla difficoltà di bilanciare le richieste di formazione con gli elementi cardine del vivere scolastico che sono legati alla qualità e alla significatività delle relazioni, al clima che si riesce a costruire in classe e al piacere di stare dentro una scuola.

Come afferma Saba, il progetto di accoglienza e integrazione deve essere garantito anche attraverso forme di consapevolezza sul significato dei diritti e della cittadinanza attiva.

I ragazzi a scuola ci insegnano che alla fine l'integrazione è molto più semplice di quanto si possa immaginare con un tasso di sofferenza iniziale per chi deve integrarsi, con una diffidenza altissima di chi deve accogliere, ma alla fine l'esperienza della quotidianità e della convivialità in classe, nel gruppo, portano immediatamente a percepire l'integrazione come un fatto quotidiano che si deve sperimentare così come si deve sperimentare la socialità in genere. Secondo me dopo quel passaggio che non dura giorni, magari dura mesi o un anno, ma fatto quel salto, i ragazzini sperimentano l'integrazione così come sperimentano la socialità. Quando si riesce a lavorare sui ragazzini, pur in presenza di un sistema familiare medio libero, come l'abbiamo in testa noi la libertà, allora l'integrazione e lo sviluppo di questi ragazzini di un senso di dignità e libertà, che noi occidentali abbiamo, comunque è possibile. Se metti un seme questo seme porta il frutto, se invece metti il seme ed è subito soffocato credo che non si svilupperanno, purtroppo, processi di promozione umana così come noi occidentali la intendiamo. Quando le dinamiche di integrazione vengono ostacolate da una cultura, come quella musulmana, in cui le donne non possono esprimere la propria dignità, non si riescono a sviluppare processi di promozione umana (Antonio, docente secondaria).

C'è un grande lavoro di alfabetizzazione, lavoriamo veramente tantissimo per questi bambini, poi, per quanto riguarda tutto il resto siamo carenti (Laura, docente primaria).

Non si parla mai abbastanza del discorso di integrazione, di quello che significa, questo aspetto secondo me è sempre stato trascurato e poi succede che ci sono dei corsi che partono e l'insegnante di educazione fisica dice: "A me non mi frega niente"... (Angela, Referente Stranieri).

Su una scala da 1 a 10 noi a livello di integrazione, siamo ancora a 4 (Stefania, docente secondaria).

Io credo che questi ragazzini sono integrati bene, si somigliano tra loro, io ormai non li distingo, alcuni di loro parlano anche il dialetto locale. Ora si deve cominciare a parlare di coesione, di convivialità e puntare sui diritti dei bambini e sulla cittadinanza (Saba, mediatrice iraniana).

3.5. Osservazioni conclusive

L'Istituto Comprensivo della città di provincia lombarda è riuscito a promuovere interventi mirati per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri sia a livello organizzativo didattico che territoriale. Il coinvolgimento di vari attori appartenenti a varie aree istituzionali ha permesso la costruzione di una rete di compartecipazione e di raccordo efficace che si esprime su una duplice dimensione: tra scuola ed Ente locale e tra scuola e terzo settore.

La presenza di uno Sportello di coordinamento territoriale, finanziato dall'Ente comunale e, parzialmente, dalle scuole del territorio, è un servizio di consulenza per le istituzioni scolastiche che fornisce interventi di coordinamento dei referenti degli Istituti territoriali e funge da centro di consulenza per i docenti che possono reperire anche supporti didattici specifici³⁰.

Il terzo settore, pur se si confronta annualmente con una politica di finanziamento ostacolante, riesce ad operare con le scuole offrendo attività di aiuto compiti, di integrazione sociale per le famiglie e i ragazzi stranieri, con iniziative mirate all'integrazione e ad attività interculturali.

L'apporto proviene soprattutto da Associazioni di carattere confessionale e si sostanzia, in particolare, con forme di "doposcuola", attività di sostegno e di recupero scolastico. L'intervento se da una parte riesce a promuovere momenti di incontro protetti per i minori stranieri, creando spazi significativi di aggregazione, dall'altra ripropone forme di ghettizzazione a causa della confluenza, quasi esclusiva, di minori stranieri appartenenti a fasce sociali svantaggiate.

Questo sicuramente rappresenta un ostacolo, ma non si può disconoscere che il rapporto tra scuola-territorio rimane uno dei più significativi e strategici strumenti che agevola il processo protetto di socializzazione dei soggetti immigrati.

Anche l'organizzazione interna risulta particolarmente articolata e si avvale di procedure collegialmente condivise che scandiscono ruoli e compiti specifici che investono i vari settori interni all'Istituto.

³⁰ Programmazioni, test di ingresso sulla conoscenza della lingua italiana, dispense e testi didattici semplificati

A livello didattico-organizzativo le attività progettate, vengono valutate e monitorate grazie al lavoro svolto dal personale distaccato con esonero parziale e/o totale dall'insegnamento in aula che lamenta di non confrontarsi sufficientemente con i docenti di classe. Si condividono soprattutto i dispositivi organizzativi, le decisioni prese "dagli addetti ai lavori", ma vi è carenza di momenti di riflessione collettiva. Nei docenti specializzati ciò comporta un sentire poco gratificante e una forma di solitudine professionale profonda.

A livello organizzativo esistono procedure scritte e condivise scandite in fasi di lavoro particolarmente articolate.

La fase di accoglienza della famiglia, soprattutto se neoarrivata, viene facilitata dalla presenza dei mediatori e si basa su un triplice obiettivo: far comprendere il progetto promosso dalla scuola, acquisire le informazioni sull'alunno e pervenire ad informazioni utili rispetto alle esigenze e alle aspettative familiari sul servizio offerto dalla scuola.

Didatticamente il percorso viene differenziato in relazione ai bisogni del soggetto, alla sua biografia linguistica e culturale e alla scolarità pregressa. Sia nella scuola primaria che secondaria, in presenza di nuovi inserimenti si promuove immediatamente un percorso di alfabetizzazione linguistica effettuato, in orario scolastico, dal personale distaccato dalla docenza in aula coadiuvato, nella scuola primaria, da insegnanti volontari in pensione. Le modalità organizzative variano in base alle esigenze del momento anche se, generalmente, viene utilizzata un'organizzazione modulata su gruppi di livello e, raramente, sul singolo alunno.

Si ricorre ad interventi individualizzati quando gli inserimenti avvengono ad anno inoltrato e quando la classe di inserimento dell'alunno richiede capacità concettuali più articolate.

Anche se il percorso formativo, soprattutto nella scuola primaria, è quasi sempre personalizzato e permette agli alunni processi tarati in base ai bisogni e alle effettive capacità di ognuno, nella scuola secondaria di primo grado la situazione si complica notevolmente.

L'inserimento dell'alunno nella classe avviene, generalmente, in base all'età anagrafica, ma nel caso in cui si verifichi un arrivo ad anno inoltrato, è prevista una forma di "deroga" condivisa a livello collegiale. In base alle competenze pregresse dell'alunno e dietro consenso della famiglia, si prevede l'inserimento dello studente in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, in quanto si ritiene che possa maggiormente agevolare l'inserimento nel nuovo ambiente scolastico e permettere una prima acquisizione linguistica.

Le dinamiche di integrazione interne alla classe non sembrano arrecare grosse difficoltà anche se i docenti non assistono alla formazione coesa dei gruppi soprattutto nelle fasi di gioco libero o di lavoro didattico organizzato su aggregazione spontanea.

Secondo i docenti sono gli alunni stranieri ad esternare atteggiamenti che demarcano il permanere di una sensazione di diversità. Uno sgarbo rivolto ad un minore straniero, rispetto ad un coetaneo italiano, viene spesso amplificato sino ad assumere risvolti affettivi e personali tali da generare, in alcuni casi, vere e proprie crisi di identità determinate da una percezione profonda di non accettazione.

Attenzione prioritaria viene data all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, i ragazzi neoarrivati vengono inseriti immediatamente nei gruppi di alfabetizzazione linguistica per agevolare l'acquisizione delle competenze comunicative. Quando l'inserimento dell'alunno avviene in classi terminali della scuola primaria e secondaria di primo grado vengono attivati percorsi semplificati di apprendimento delle discipline. Ciò permette di agevolare l'acquisizione minima delle competenze disciplinari e di consentire il passaggio dell'alunno nella scuola secondaria di primo grado.

Nel caso di un inserimento nella classe terminale della scuola dell'obbligo diventa difficile per i docenti predisporre un percorso didattico che consenta all'alunno di affrontare l'esame di Stato che segue per i minori non italofoni le stesse modalità previste per gli studenti italiani (riferimento normativo: comma 9 – art.1 del D.P.R. 122 del 22 giugno 2009 recante norme vigenti sulla valutazione finale degli alunni).

La problematica della valutazione rafforza il disorientamento professionale dei docenti, il dover dimostrare i risultati del prodotto scolastico, sia negli apprendimenti degli alunni che nel percorso disciplinare seguito, porta a creare un clima che sottovaluta quelli che sono gli elementi non quantificabili del fare scuola che contemplano il benessere, la relazione, la socialità e la convivenza civile.

Il piano normativo introdotto dai regolamenti del Piano Programmatico, che sta apportando i primi grandi cambiamenti nelle scuole, viene vissuto con grande preoccupazione dal personale scolastico che avverte il rischio di non riuscire più a garantire adeguati percorsi di apprendimento per la contrazione delle risorse, l'eliminazione della compresenza e la riduzione dei distacchi di personale dalla docenza in aula.

Premessa

Nel capitolo viene approfondita la realtà dell'Istituto Comprensivo romano preceduta da una panoramica sulla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nella provincia di Roma, ricavata dai dati del MIUR.

Segue la presentazione dell'Istituto Comprensivo in relazione alle caratteristiche della popolazione scolastica e alla struttura didattico-organizzativa attivata dalla scuola per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, desunta dall'analisi della documentazione scolastica.

Nella seconda parte vengono proposti alcuni stralci di interviste semistrutturate, effettuate ai docenti dell'Istituto, scelte perché considerate maggiormente significative rispetto al nucleo tematico analizzato, che segue l'articolazione proposta nell'Istituto Comprensivo lombardo.

Le interviste semistrutturate, effettuate a testimoni qualificati che operano e/o cooperano con la scuola, permettono di ricostruire le letture soggettive e le interpretazioni sulle pratiche organizzative attivate nel contesto professionale di riferimento.

I significati attribuiti dai testimoni qualificati non sempre rispecchiano la realtà restituita dai documenti scolastici ufficiali e sembrano problematizzarsi ulteriormente a causa delle conseguenze indotte dalle continue riforme scolastiche che costringono il sistema educativo a ri-vedere e a ri-definire, costantemente, i propri equilibri.

La contrazione delle risorse umane e finanziarie, che stanno mettendo profondamente a rischio la possibilità per le scuole di ottemperare al dettato costituzionale del diritto allo studio per tutti gli alunni e i dati del MIUR sulle criticità del percorso scolastico degli alunni stranieri richiedono un approfondimento capace di cogliere quello *sguardo* o, come afferma Favaro (2006)¹ quel "*territorio di mezzo*", che si pone tra le linee di indirizzo e l'azione operativa concreta (Ivi, p. 7).

4.1. I dati quantitativi

Il prospetto quantitativo che viene presentato in questo settore si riferisce all'anno scolastico 2009/2010 ed ha lo scopo di fornire una immagine quantitativa della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul territorio romano.

¹ Favaro G. (2006), *Dare senso alle pratiche*, in Tarozzi M. (2006), *Il senso dell'interculturalità*, in <http://www.try.iprase.tn.it>.

Tav. 4.1 – Alunni stranieri della provincia di Roma - a.s. 2009/2010 alunni stranieri con cittadinanza non italiana della provincia di Roma per ordine di scuola - Valori assoluti e percentuali

Alunni con cittadinanza non italiana					Per 100 iscritti				
Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
50.951	8.943	18.158	11.644	12.206	8.5	8.1	9.5	9.8	6.8

Anche se la ricerca prende esclusivamente in considerazione il primo ciclo di istruzione, si ritiene opportuno offrire una panoramica anche della scuola secondaria di secondo grado in quanto l'affluenza di studenti stranieri in specifici percorsi formativi di istruzione secondaria rappresenta uno degli elementi critici che vengono segnalati sia nella letteratura di settore che dal Rapporto annuale del MIUR sugli "Alunni di cittadinanza non italiana".

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole di secondo grado risulta infatti più contenuta rispetto ai segmenti scolastici del primo ciclo e presenta una differenziazione di percorsi con una prevalenza di orientamento, quasi esclusivo, verso gli Istituti tecnici e professionali.

Tav. 4.2 – Alunni con cittadinanza non italiana per tipo di scuola – scuola secondaria di primo grado - Valori assoluti

Totale	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Istruzione artistica
12.206	3.356	4.906	3.568	376

Nelle tavole successive viene offerto un quadro sulle cittadinanze più rappresentative presenti negli Istituti scolastici. Affrontare la specificità linguistica e culturale richiede, infatti, diverse capacità di progettazione e un'azione complessa e articolata in grado di differenziare i bisogni educativi in relazione sia alla cultura di provenienza che alla biografia individuale. Conoscere complessivamente le aree di provenienza degli alunni stranieri sul territorio risulta particolarmente significativo per avere un quadro delle sfide che la scuola si trova ad affrontare. La tavola 4.3 riporta i dati relativi alle diverse provenienze per continente, mentre la tavola 4.4 offre un quadro più particolareggiato delle diverse provenienze degli alunni di cittadinanza non italiana presenti nel territorio romano.

Tav. 4.3 – Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza - Valori assoluti

Europa	di cui UE	Africa	America	Asia	Oceania	Apolide	Non indicato	Totale complessivo
30.058	22.775	4.710	6.392	9.421	40	48	282	50.951

Tav. 4.4 – Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza - Valori percentuali

Roma- nia	Alba- nia	Maroc- co	Cina Repubbli- ca Popolare	Ecu- dor	In- dia	Filippi- ne	Molda- via	Tuni- sia	Ucrai- na	Perù
16.2	2.4	1.1	4.6	8.0	3.7	20.6	8.5	2.8	8.1	13.5

4.2. Contesto scolastico organizzativo

L'Istituto Comprensivo, in cui è stata svolta la ricerca empirica, è collocato in una zona periferica di Roma di grande estensione, luogo storico di insediamento e seconda area circoscrizionale per la presenza di popolazione straniera che, nel 2008, era pari a 21.988 presenze corrispondenti all'8.2% della popolazione non italiana iscritta all'anagrafe residente a Roma².

È infatti uno dei Municipi romani più estesi³, ma con una densità abitativa più bassa rispetto alle altre circoscrizioni per la presenza di una superficie verde protetta che ricopre il 50% del territorio municipale.

La debolezza delle politiche abitative ha creato un mercato immobiliare locale con un'offerta insufficiente e costosa che ha facilitato la compresenza di zone residenziali e quartieri isolati e sovraffollati con carenze di servizi ed infrastrutture.

La maggiore concentrazione di comunità straniere in aree abitative costituite da spazi esigui, frequentemente condivisi da più nuclei familiari⁴ concorre alla formazione di quartieri etnicamente connotati e ghettizzanti che innescano forme di disagio economico e di isolamento sociale.

I minori che affluiscono nei plessi dell'istituto rispecchiano l'eterogeneità della realtà circoscrizionale, ulteriormente problematizzata dalla presenza nel territorio di una Casa Famiglia, di un Centro di Prima Accoglienza e di un Campo Rom non at-

² 269.649 unità al 1° gennaio 2008, Caritas di Roma (2009), Osservatorio romano sulle migrazioni, Idos, Roma.

³ La superficie è pari a quella del Comune di Milano.

⁴ Informazione tratta dall'estratto del verbale del Consiglio del Municipio in <http://comune.roma.it>.

trezzato che è stato oggetto in passato di specifici interventi di recupero da parte del Comune.

La tavola 4.5 presenta le caratteristiche della popolazione scolastica dell'Istituto distribuita secondo gli indicatori richiesti alle scuole dall'Ufficio Scolastico Regionale per beneficiare delle misure incentivanti previste per le aree a rischio a forte processo migratorio e contro la dispersione scolastica. I dati riportati offrono una panoramica interessante sulle caratteristiche di contesto e di composizione dell'utenza scolastica dell'Istituto.

Tav. 4.5 – Dati relativi agli alunni e al contesto scolastico a.s. 2009/2010

	NUMERO	NUMERO	% SUL TOTALE		
INDICATORI DI INTEGRAZIONE	Alunni con comportamenti che manifestano particolare disagio	15	1.51		
	Alunni con particolare fragilità seguiti dai servizi sanitari	53	5.35		
	Alunni nomadi iscritti e frequentanti a.a. 2009/2010 e iscritti a.s. 2010/2011	2009/2010	2010/2011		
		29	27	2.92%	2.72%
Alunni con gravi insufficienze a.s. 2009/2010	49	4.94			
INDICATORI DI DISPERSIONE	Alunni con frequenza irregolare 2009/2010	36	3.62		
	Abbandoni a.s. 2009/2010	31	3.15		
	Alunni ripetenti frequentanti a.s. 2009/2010	25	2.52		
	Alunni non ammessi a.s. 2008/2009 e non iscritti a.s. 2009/2010	12	1.21		
	TOTALE	259	% SUL TOTALE 25.25		

Dati riferiti agli alunni relativi al contesto socio-economico 2009/2010

	NUMERO	NUMERO	% SUL TOTALE
INDICATORI ECONOMICI	Alunni beneficiari di buono libro (sec. 1°)	136	13.73
	Alunni beneficiari di buono scuola (borsa di studio comune) o esonerati dal pagamento mensa (primaria)	136	13.73
	Alunni beneficiari di buono scuola (borsa di studio comune) o esonerati dal pagamento mensa (primaria)	252	25.45
	INDICATORI SOCIALI		
Alunni segnalati e/o seguiti dal servizio sociale	6	0.60	
Alunni segnalati al tribunale dei minori	4	0.40	
Alunni allontanati dal nucleo familiare di origine	5	0.50	
Alunni in situazione di particolare disagio (provenienti da centri di accoglienza per richiedenti asilo, non accompagnati, senza fissa dimora)	5	0.50	
TOTALE		408	41.21%

La tabella, per quanto interessante per una visione d'insieme in grado di dar conto dell'eterogeneità della popolazione scolastica dell'Istituto, presenta notevoli discordanze.

Risultano infatti non esattamente calcolate le percentuali e i totali riferiti all'aggregazione dei dati del contesto scolastico e socio-economico.

Per tale ragione è stata richiesta una chiarificazione al docente che ha fornito i dati, la spiegazione data, pur se attendibile, richiede, in questa sede, di essere specificata in quanto il solo supporto cartaceo non può che non dare adito a difficoltà interpretative.

Secondo quanto specificato i dati inseriti in tabella devono essere letti tenendo presente che il numero degli alunni beneficiari di buono libro e di buono scuola e quelli relativi agli alunni allontanati dai nuclei familiari e in situazioni di disagio sono stati conteggiati una sola volta in quanto appartenenti alla stessa fascia di popolazione scolastica.

È inoltre da tenere presente che tutti i dati relativi agli alunni stranieri riportati nelle tavole successive, sono comprensivi anche del numero degli alunni Rom iscritti nell'Istituto.

Con le informazioni disponibili diventa difficile pervenire ad un quadro sufficientemente chiaro della presenza degli alunni stranieri.

Nelle tavole successive verranno pertanto presentati i riferimenti quantitativi che sono stati messi a disposizione dalla scuola che necessitano di tenere presente la situazione sopra indicata che si ritiene sia probabilmente dovuta alla carenza di personale amministrativo addetto al settore.

L'Istituto aggrega 3 plessi di scuola dell'infanzia, 3 di scuola primaria e 2 di scuola secondaria di primo grado.

Le tavole 4.6 e 4.7 danno conto dei dati riferiti al personale scolastico, amministrativo e ausiliario presente nell'Istituto.

Tav. 4.6 – Dati sul personale

Capo d'Istituto	Anzianità di servizio	Titolo di studio
	8 nel ruolo	Laurea
PERSONALE DOCENTE		
SCUOLA	N. DOCENTI DI CLASSE	N. DOCENTI DI SOSTEGNO
INFANZIA	22	2
PRIMARIA	65	11
SECONDARIA	37	7
PERSONALE AUSILIARIO		
SCUOLA	NUMERO PERSONE	
INFANZIA	6	
PRIMARIA	6	
SECONDARIA	7	
PERSONALE AMMINISTRATIVO		
MASC.	6	
FEMM.	2	

La tavola 4.7 presenta i dati numerici della popolazione scolastica suddivisi per tipologia di scuola e il personale impiegato nei plessi dei tre ordini di scuola comprensivo dei docenti di religione e di lingua straniera.

Tav. 4.7 – Dati numerici della popolazione scolastica a.s. 2009/2010

Plesso	N. cl.	Tipologia di scuola	Rientri pom.	Alunni			Docenti			
				tot	Di cui H	Di cui str	classe	specialisti Sost.	IRC	Lingua 2
INFANZIA A	3....	ore sett 8-16.20 dal lun al ven	Tutti (dal lun al ven)	74	/	27	6		1	/
INFANZIA B	3	ore sett 8-16.20 dal lun al ven		72	2	8	6			/
INFANZIA C	5	ore sett 8-16.20 dal lun al ven		96	3	40	10			/
PRIMARIA A	10	Tempo Pieno 8.30-16.30	Con tempo modulare2 gg 8.30-16.30	246	12	55			1	1
B		Tempo Pieno 8.30-16.30 TP 8.30-13.30 3gg a sett	Con tempo modulare2 gg 8.30-16.30							
C	13	Tempo Pieno 8.30-16.30 TP 8.30-13.30 3gg a sett	Con tempo modulare 2 gg 8.30- 16.30	178	9	86			1	1
SECOND. I° A e B	10	8.15-14.15	4 volte sett 14.45-16.45 per progetti	178	4	71			1	1
TOT ISTI-TUTO	56			1271	30	429			5	3

Legenda:
IRC : insegnamento religione cattolica
Lingua 2 : lingua straniera (Inglese)

La serie storica riportata nella tavola 4.4 offre un quadro sull'evoluzione delle iscrizioni degli alunni di cittadinanza non italiana presenti nell'Istituto negli ultimi cinque anni.

Tav. 4.8 – Andamento iscrizioni alunni stranieri negli ultimi 5 anni comprensivi dei 3 ordini di scuola

A.S.	N. ALUNNI STRANIERI FREQUENTANTI (INFANZIA, PRIMARIA E SECONDARIA)	ALUNNI ISCRITTI	PERCENTUALE ALUNNI STRANIERI SUL TOTALE ALUNNI ISCRITTI ALL'I.C.
2005/06	367	1163	31.55
2006/07	375	1137	32.98
2007/08	391	1175	33.27
2008/09	393	1195	32.88
2009/2010	429	1232	34.82

Come si nota la percentuale è aumentata negli anni passando dal 31% dell'anno scolastico 2005/2006 al 34% nell'a.s. 2009/2010.

Per avere una visione d'insieme vanno considerati i dati inseriti nelle tavole 4.9 e 4.10 che presentano una situazione più particolareggiata della presenza degli alunni nell'Istituto. La tavola 4.9 considera la popolazione scolastica relativamente all'anno 2009/2010, mentre la tavola 4.10 riporta i dati suddivisi per due anni scolastici consecutivi corrispondenti al 2007/2008 e al 2008/2009.

Tav. 4.9 – Dati sulla popolazione scolastica a.s. 2009/2010

PLESSI	Totale alunni		Percentuale
		stranieri	
Infanzia A	74	27	36.48
Infanzia B	72	8	11.11
Infanzia C	96	40	41.66
Primaria A	246	55	22.35
Primaria B	178	86	48.31
Primaria C	178	71	39.88
Sec. I° A e B	427	142	33.25
TOTALI	1271	429	33.75

Tav. 4.10 – Dati sulla popolazione scolastica a.s. 2007/2008 e 2008/2009

PLESSI	Totale alunni	Totale alunni stranieri	Totale alunni	Totale alunni stranieri
A.s.	2007/2008		2008/2009	
Infanzia A		/		/
Infanzia B	245		260	
Infanzia C				
Primaria A				
Primaria B	585		570	
Primaria C				
Sec. I° A e B	345		365	
TOTALI	1175	391	1195	393

In un plesso di scuola primaria, il numero totale degli alunni risulta minore rispetto agli altri plessi dello stesso ordine di scuola e, in alcune classi dello stesso plesso, la percentuale degli alunni stranieri ha un'incidenza che sfiora il 50%. Questa disuguaglianza numerica viene attribuita ad un'alta concentrazione di famiglie straniere che risiedono nel quartiere in cui è ubicato il plesso scolastico.

All'interno dell'Istituto operano da anni Commissioni e Dipartimenti di lavoro trasversali con attività di coordinamento di alcune aree educative, composti dai docenti dei tre ordini di scuola.

Il settore specifico dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri è stato organizzato, all'interno dell'Istituto, con la costituzione di Dipartimenti e Commissioni. In particolare sono stati organizzati:

- a) un Dipartimento interculturale;
- b) una Commissione Accertamento cultura, attiva sino all'anno scolastico 2009/2010;
- c) una figura di coordinamento delle iniziative interculturali.

Il Dipartimento interculturale, soltanto nell'anno 2007/2008, ha redatto un Protocollo di Accoglienza secondo le indicazioni previste dalla C.M. 24/2006 (allegato 2) e nell'a.s. 2010/2011 ha definito prove di comprensione e produzione orale e scritta dell'italiano come lingua seconda di livello A1-A2-B1 secondo il Quadro europeo di riferimento per le lingue.

Gli interventi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri non hanno trovato una corretta declinazione in procedure scritte e condivise dal Collegio docenti.

Pur se la scuola si colloca in un'area a forte flusso migratorio e da tempo affronta la sfida formativa determinata da una significativa presenza di alunni stranieri, non ha messo in atto tempestive e condivise strategie di intervento per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

Come si evincerà dagli stralci delle interviste proposte nell'area tematica inerente le *Modalità didattico organizzative di accoglienza e di integrazione degli alunni stra-*

nieri, il lavoro dei docenti risulta frammentario ed estremamente carente sotto il profilo della sistematicità, per cui le azioni organizzative e didattiche messe in atto sono quasi completamente delegate ai docenti della classe in cui viene inserito l'alunno.

L'inesistenza di un Protocollo di Accoglienza specifico nella gestione degli interventi, differenziato in relazione ai settori coinvolti e alle funzioni svolte – segreteria, per le procedure di accoglienza delle famiglie e degli alunni, docente Referente, per l'individuazione della classe di inserimento dell'alunno e per la predisposizione, in collaborazione con il team del gruppo classe, dei primi interventi tarati sui bisogni dello studente – non permette ai docenti di percepire l'esistenza di concrete forme di supporto.

Una percentuale minima di insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado è dotata di una qualifica per l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda e non tutti i docenti alfabetizzatori sono in possesso di competenze specifiche di settore.

Nell'a.s. 2009/2010 ha preso avvio un corso di formazione, di cui si prevede la continuità anche nell'a.s. 2010/2011, esteso anche ad un altro I.C. del territorio per l'insegnamento dell'italiano come L2 condotto da un docente dell'Università "La Sapienza" di Roma.

Il progetto, finanziato dal MIUR e dall'USR del Lazio, che stanziava fondi per le attività di formazione, prevede che la scuola operi contemporaneamente come sede di tirocinio e di ricerca-azione attraverso l'intervento di alcuni studenti universitari della Facoltà che dovrebbero assumere il ruolo di mediatori nelle classi e sopperire all'assenza dei mediatori culturali, di cui la scuola è sprovvista.

Attualmente prosegue l'attivazione dei corsi di L2, sia nella scuola primaria che secondaria di primo grado, secondo due scansioni temporali diverse: orario scolastico per la primaria⁵ ed extrascolastico per la secondaria.

L'apertura in orario pomeridiano di un'unica sede di scuola secondaria di primo grado, permette di attivare vari interventi di integrazione per diversi gruppi di adolescenti che provengono dalla realtà territoriale estremamente eterogenea.

L'integrazione tra le famiglie straniere è stata attivata, nell'a.s. 2009/2010, attraverso un progetto di "auto-aiuto" coordinato dalla psicopedagogista di Istituto e da una psicologa di una cooperativa di mediazione sociale. Tale percorso non ha avuto, come vedremo successivamente, i dovuti riscontri partecipativi.

Inoltre da anni è presente uno Sportello di consulenza indirizzato agli insegnanti, ai genitori e agli alunni della scuola secondaria di primo grado.

Un'associazione esterna, da tempo impegnata nel campo della tutela dei minori, coopera con la scuola da circa tre anni con progetti ed interventi di:

1. educazione di L2 sia in orario scolastico per la scuola primaria, in supporto alle docenti che hanno dato la propria disponibilità ai corsi di alfabetizzazione

⁵ Nell'a.s. 2010/2011 i corsi sono stati condotti dalle insegnanti esonerate dalle sostituzioni nel plesso. Nell'Istituto le ore di competenza dei docenti vengono utilizzate in ore di supplenza.

per gli alunni stranieri, che in orario extrascolastico, per la scuola secondaria di primo grado;

2. attività didattiche interculturali realizzate con alcuni gruppi classe di scuola primaria;
3. progetto di promozione e di sensibilizzazione sui diritti dei minori che coinvolge alcune classi sia della scuola primaria che secondaria di primo grado;
4. organizzazione di attività ludico didattiche, effettuate in orario antimeridiano, che vengono condotte da docenti della scuola e operatori specializzati dell'Associazione al fine di sopperire al fenomeno della dispersione scolastica nel periodo estivo

L'associazione solo attualmente, dopo tre anni di intervento gratuito, richiede all'Istituto un contributo di copertura sulle attività svolte del 25% per carenza di fondi propri.

4.3. I nuclei tematici: il punto di vista dei testimoni qualificati

Dall'analisi delle interviste semistrutturate effettuate ai testimoni qualificati che operano e/o cooperano con l'Istituto Comprensivo, sono emerse cinque aree tematiche così articolate: *Gli effetti inattesi delle politiche migratorie; Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio; Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri; Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri; Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione; Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione.*

Nella tavola 4.11, viene presentato un prospetto riassuntivo, e un quadro riepilogativo dei testimoni qualificati che hanno dato la propria disponibilità a cooperare allo studio (tavole 4.12 – 4.13)

NUCLEI TEMATICI

- 4.3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie
 - 4.3.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio
- 4.3.2. Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri
 - 4.3.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari
 - 4.3.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica
 - 4.3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola:
 - a. componente docenti
 - b. componente alunni
 - c. componente genitori
- 4.3.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri
 - 4.3.3.1. Ruolo degli Enti locali, delle Associazioni e del volontariato
 - 4.3.3.2. Modalità didattico organizzative di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri
 - a. risorse umane e finanziarie
 - b. struttura organizzativa: Dipartimenti
 - c. supporto linguistico
 - d. figure chiave
 - e. interventi di educazione interculturale
 - f. criteri di inserimento nelle classi
 - g. criteri di valutazione degli alunni
- 4.3.4. Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione
- 4.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione

Il prospetto che segue presenta un quadro riepilogativo dei testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio. Il nome attribuito non corrisponde a quello reale per l'esigenza di salvaguardarne l'anonimato e la privacy.

Tav. 4.12 – Testimoni qualificati I.C. del Lazio

Nome	Professione	Scuola
Franca	Dirigente Scolastico	I.C.
Maria	Vicaria	I.C.
Elena	Psicopedagoga responsabile del Dipartimento interculturale	I.C.
Lorenzo	Docente responsabile di plesso	Scuola primaria
Luisa	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Gisella	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Ornella	Docente Dipartimento interculturale	Scuola primaria
Giovanna	Docente Commissione Accertamento cultura	Scuola primaria
Irma	Docente Funzione strumentale	Scuola primaria
Franco	Docente	Scuola primaria
Lucia	Docente Dipartimento interculturale – Commissione Accertamento cultura – alfabetizzatore	Scuola primaria
Paolo	Docente	Scuola primaria
Stefania	Docente del Dipartimento “Autovalutazione di Istituto”	Scuola primaria
Pietro	Docente di religione	Scuola primaria
Giulia	Responsabile di plesso	Scuola primaria
Elisa	Docente di sostegno, alfabetizzatore	Scuola primaria
Sara	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Michela	Docente responsabile di plesso	Scuola primaria
Federica	Docente	Scuola primaria
Vittoria	Responsabile di plesso	Scuola sec. di I°
Sandra	Docente di religione	Scuola sec. di I°
Elena	Docente di lingua straniera	Scuola sec. di I°
Angela	Responsabile di plesso e docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°
Elsa	Docente di lettere	Scuola sec. di I°
Anna	Docente di sostegno	Scuola sec. di I°
Giulia	Docente di matematica	Scuola sec. di I°
Teresa	Docente di lettere e docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°

Tav. 4.13 – Testimoni qualificati che cooperano con l’I.C. del Lazio

Nome	Professione	Ente
Alessandra	Operatrice	Associazione
Marisa	Responsabile	Associazione
Eleonora	Psicologo	Neuropsichiatria infantile

4.3.1. *Gli effetti inattesi delle politiche migratorie*

L’atteggiamento politico che riversa le proprie responsabilità sui soggetti immigrati rendendoli responsabili delle difficoltà in cui vertono le politiche sociali e della sicurezza pubblica, ha concorso a definire simbolicamente le rappresentazioni sociali sull’immigrazione alimentando, nell’opinione pubblica, il permanere di una visione ambivalente. Gli immigrati diventano così per molti versi, risorsa e, per altri, fattore di ansia e di tensione sociale (De Vita, 2007; Giovannini, Palmas, 2002). Gli interventi politici e le misure di contrasto all’immigrazione irregolare, divulgate da alcuni esponenti del partito leghista, hanno diffuso quello che Elena (psicopedagogista) definisce un clima

... un po’ di “caccia alle streghe”. Con la proposta di denuncia dei clandestini da parte dei medici, io ho notato che gli stranieri in questo momento sono molto diffidenti... hanno paura. Hai sentito ultimamente che hanno detto che anche gli insegnanti dovrebbero denunciare i clandestini? Questa gente ha sempre più paura ed è restia a qualsiasi forma di contatto esterno (Elena, psicopedagogista).

La mozione delle classi ponte ha determinato un ampio dibattito politico generando scontri e opinioni divergenti. La legittimità democratica della proposta è stata molto dibattuta, ma i dissensi, espressi anche da molti docenti, non hanno generato tra gli insegnanti dell’Istituto confronti ed approfondimenti comuni.

Come ci racconta Pietro, docente di scuola primaria:

un tema di questi tempi, di cui si parla molto, è quello delle classi ponte che investono non solo un problema scolastico, ma anche politico e sociale. Io non sento parlare di queste problematiche dai colleghi, se non da pochissimi. La storia delle classi ponte è un modo ipocrita di affrontare un problema enorme, complicatissimo che ha bisogno di progetti sistematici, verificati, sperimentati e corretti (Pietro, docente primaria).

4.3.1.1. *Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio*

Come afferma Ambrosi (2010) le grandi aree urbane «nei fatti stanno diventando sempre più multietniche, in termini di numero di residenti, partecipazione occupazionale, passaggi al lavoro indipendente, alunni di origine immigrata nelle scuole. Nelle loro manifestazioni culturali tendono invece a rifiutare tutto questo. Non vogliono essere città multietniche» (Ivi, p. 75).

La funzione catalizzatrice di Roma rispetto ai movimenti immigratori, il suo essere polo di attrazione per molti stranieri si scontra con le difficoltà oggettive di sopravvivenza che una grande area urbana provoca e, per certi aspetti, amplifica. L'espressioni palesi di intolleranza trovano legittimazione nei fatti di cronaca diffusi dagli organi di stampa che acquisiscono la percezione di insicurezza nell'opinione pubblica. Come afferma Paolo (docente di scuola primaria),

non credo che Roma sia una grande città che, come dice Renato Zero, ha un grande cuore... Non credo che ci sia tutta questa grande tolleranza, la tolleranza è una cosa molto complessa, una cosa che richiede molta riflessione, richiede di scontrarsi con i propri pregiudizi. Negli ultimi cinque mesi i fatti di cronaca, di cronaca nera, violenta, eclatante, quali la morte di quella donna a Tor di Quinto, hanno scatenato un clima pesante... molto pesante (Paolo, docente primaria).

Gli appellativi che vengono comunemente utilizzati per definire gli immigrati non sono neutri, ma veicolano significati ben precisi. Il linguaggio attiva processi di costruzione sociale delle differenze e può contribuire a delimitare lo spazio in cui avvengono le relazioni sociali sollecitando o negando lo scambio e l'incontro. È il caso di alcuni appellativi atti a richiamare l'immagine dei venditori ambulanti, quali il "vu-cumprà" o il neologismo legislativo di badante, che dimostra come il genere e l'etnia possano spesso predeterminare il destino occupazionale individuale (Zanfrini, 2004). Appellativi ironici che ricalcano un'idea specifica sulle possibilità lavorative riservate all'immigrazione femminile.

In Italia è diffuso l'utilizzo del registro informale nell'interazione comunicazionale con i cittadini stranieri, al contrario di quanto previsto dalla lingua che in base a parametri specifici, legati all'età e al ruolo assunto dalla persona in un certo contesto, richiede l'utilizzo del registro formale o informale. Come afferma Paolo, docente di scuola primaria,

non dimentichiamoci mai, che questo è un mondo ricco, questi non è che vengono perché vogliono vivere due anni in Italia vengono perché provengono da contesti difficilissimi. Gli si dà del tu perché pensiamo che il tu sia più comunicativo. Gli diamo del tu, parliamo all'infinito e cerchiamo di spiegargli dove deve andare..."Tu guarda, basta che tu... vedere, andare, poi girare"... questo a cui lo diciamo, magari è un laureato, già gli gira perché deve cercare di vedere di andare a fare il pizzaiolo e sarebbe anche laureato in filosofia, quindi già gli gira, poi noi lo diciamo perché pensiamo che sia un approccio comunicativo, lui non è tanto sicuro, perché lui lo legge come una posizione di subalternità, no?... Non si dà del tu a Napolitano, ma se ti arriva il ragazzotto, il garzone, gli dai del tu (Paolo, docente primaria).

4.3.2. Le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri

La consapevolezza che l'efficace inserimento e la positiva integrazione dei migranti richiede risposte politiche concrete ha sollecitato indagini nazionali in cui sono stati individuati indicatori sovraindividuali atti a misurare gli interventi di integrazione sul territorio nazionale. Gli indicatori più diffusi si riferiscono alle condizioni di accesso e quindi alle pari opportunità nella fruizione dei diritti sostanziali. In Italia le recenti indagini nazionali hanno utilizzato un approccio pluridimensionale al problema. Le ricerche dell'ISMU (2008)⁶, del CNEL (2010)⁷ e il progetto curato da Iprs, Censis, Synergia (2009)⁸, ne costituiscono alcuni esempi significativi. Il tentativo di individuare gli ostacoli che non consentono un corretto processo di integrazione istituzionale è stato anche oggetto di un approfondimento empirico recentemente operato da Zincone (2009) che ha individuato in tre aree portanti – acquisizione dell'abitazione, accesso all'istruzione superiore e alla sanità pubblica – i punti focali di maggiore criticità sociale.

La disuguaglianza di capitale economico e culturale è individuata tra i fattori strutturali che incidono in modo determinante sul successo scolastico del minore immigrato (Fondazione Agnelli, 2010; Giovannini, Palmas, 2002).

Alcune testimonianze ci descrivono l'estrema eterogeneità che caratterizza la popolazione scolastica dell'Istituto e la ricaduta psicologica delle condizioni di disagio socio-economico sui minori stranieri.

Questa è una zona eterogenea al massimo grado, noi abbiamo la classe sociale elevatissima, quindi media e alta borghesia che è la zona di uno dei plessi di scuola primaria e secondaria, poi abbiamo un posto terrificante dove si ammassano in appartamenti piccolissimi famiglie di extracomunitari e trans che sono peraltro sempre in continuo conflitto tra loro... quindi con situazioni di microcriminalità, droga, alcolismo, prostituzione e via di seguito. Poi una fascia sociale piuttosto bassa, sia di italiani che di stranieri, che è in un'altra zona, sede di una scuola primaria e secondaria. Infine i Rom, le Case Famiglia, insomma... abbiamo di tutto.

In queste famiglie, che sono in genere spesso multi problematiche, magari manca il padre o la madre ha avuto 5 figli da cinque padri diversi oppure non hanno soldi e sono costretti a vivere in condizioni disagiate, gli aspetti psicologici si sommano a quelli sociali, familiari ed economici (Elena, psicopedagogista).

⁶ ISMU (2008), *Progetto Integrometro* ha operato una distinzione tra la dimensione economica – alloggio, condizione lavorativa, reddito e risparmi ; una dimensione sociale – stile di vita, tempo libero, sistemi di relazione e partecipazione sociale; una dimensione culturale – conoscenza della lingua, accesso all'informazione – e, infine, una condizione politica – soprattutto centrata sul tema cittadinanza . Il progetto ha utilizzato una rilevazione campionaria di immigrati residenti in Italia su 33 differenti realtà provinciali e comunali

⁷ CNEL (2010), *VII Rapporto sugli indici di integrazione degli immigrati in Italia*. Ha messo a punto un sistema di misurazione per definire il potenziale di integrazione di ciascuna regione e provincia italiana secondo gli indicatori di inserimento sociale – come la dispersione scolastica, l'accessibilità al mercato immobiliare, l'accesso alla cittadinanza, la criminalità e la capacità di formare una famiglia – e di inserimento occupazionale – come la capacità di assorbimento di lavoratori stranieri da parte del mercato, l'impiego di manodopera immigrata, il reddito da lavoro, il differenziale retributivo di genere e il tasso di lavoro in proprio.

⁸ Iprs, Censis, Synergia (2009), *L'Italia come laboratorio di integrazione. Modelli, pratiche, indicatori*, ha analizzato 12 contesti territoriali misurando l'integrazione nell'area dell'alloggio, dell'apprendimento linguistico, del lavoro e della salute.

La necessità di cautelarsi da un decremento delle iscrizioni di alunni italiani che scelgono di frequentare scuole in base al “prestigio” e al livello socio-culturale della popolazione scolastica e non amano eccessive concentrazioni di stranieri, ha generato concentrazioni di utenza straniera in alcuni plessi rispetto ad altri in cui le iscrizioni rimangono più contenute. Le scelte di micropolitica scolastica sono però determinate anche dalla debolezza delle politiche abitative che hanno generato la compresenza di zone residenziali e di quartieri ghettizzanti con insediamenti in cui si registra un’alta densità di famiglie straniere.

Al di là della percentuale di utenza straniera, nell’Istituto ci sono classi e plessi dove la percentuale è più alta. La situazione in questo quartiere si è modificata molto. In questa zona erano stati costruiti tantissimi pied a terre per gli incontri clandestini. Questi stessi appartamenti nel tempo sono stati affittati a queste persone straniere che spesso vivono ammassate dentro lo stesso appartamento. Nel quartiere ci sono molte scuole private e internazionali che sono appetibili. Anche lì l’ambiente è multiculturale ma la situazione è diversa a livello socio-economico (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

La maggior parte di alunni immigrati che confluisce nella scuola vive condizioni disagiate sia sul piano socio-culturale che affettivo che si riflettono sulle difficoltà di apprendimento. Come si conferma il Dirigente Scolastico,

sono comunque bambini che vivono condizioni sociali difficili, che spesso arrivano qua a sei, otto, dieci, a dodici anni, tuffati in una situazione totalmente diversa da quella del loro paese sul piano culturale, in una scuola dove non capiscono la lingua, in famiglie che spesso si arrabattano per vivere, con genitori assenti per l’intera giornata... è ovvio che ci sia un’alta percentuale di difficoltà di apprendimento (Franca, Dirigente).

Il Dirigente pur considerando la presenza di alunni stranieri con buone competenze didattiche, si sofferma soprattutto sui casi di disagio che la scuola si trova ad affrontare che ritiene causati, in particolare, da una presenza genitoriale carente nella partecipazione scolastica a causa degli orari massacranti di lavoro a cui le famiglie sono soggette. Questa assenza richiede precocemente ai ragazzi una capacità di autogestione non sempre facile da maturare.

Le due testimonianze che seguono ci danno conto di questa realtà.

Però abbiamo anche un’alta percentuale di bambini che vanno molto bene. Ovviamente c’è il supporto della psicopedagoga per tutti i casi di disagio evidenti. Per esempio i problemi di devianza, che spesso riguardano i ragazzi stranieri che frequentano le nostre scuole medie, si riscontrano tra i ragazzi meno seguiti dalle famiglie che stanno spesso da soli.

La presenza di forti comunità nel contesto non ci aiuta, ci aiuta nel caso dei filippini, che rappresentano una comunità protetta, non ci aiuta nel caso dei sudamericani perché c’è tutto questo giro intorno alle discoteche. Un paio di anni fa mi è capitato di dover intervenire, di chiedere addirittura l’intervento della polizia perché c’era un gruppetto particolare che si era unito ad altri ragazzi di scuole superiori della zona. Noi, per fortuna, abbiamo le orecchie allungate... (Franca, Dirigente).

Le famiglie sono spesso assenti perché sono prese dal lavoro, per cui i ragazzi sono soli e devono maturare la capacità di autogestirsi e non è sempre facile (Anna, docente di sostegno superiore).

4.3.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari

Il Piano Regolatore Sociale 2008/2010 del Municipio in cui ha sede l'Istituto, fornisce il peso in percentuale delle richieste provenienti da famiglie straniere per gli interventi di politica sociale attivati sul territorio dal Comune. Dagli atti si evince che la richiesta di contributo economico è stata prodotta nel 2008, dal 70% delle famiglie straniere residenti, contro il 30% delle famiglie italiane.

Considerando che i requisiti per ottenere il contributo contemplano non solo la condizione economica del nucleo familiare e il numero dei figli, ma, essenzialmente, la dimostrazione dello status di regolarità sul territorio, si può ipotizzare che i nuclei familiari stranieri con disagio economico siano superiori ai dati riportati dal Piano Regolatore da cui rimangono esclusi i soggetti privi dei requisiti richiesti per accedere ai dispositivi di aiuto sociale.

Secondo la relazione del servizio di Neuropsichiatria infantile della ASL circoscrizionale, si evince che negli ultimi anni sono aumentati i casi di disturbi psicologici in età evolutiva in seguito ad una serie di concause tra cui le fragilità genitoriali. I minori stranieri, rispetto ai coetanei italo-foni, vivono un disagio esponenzialmente problematico con ripercussioni sia sulle opportunità di istruzione che sulla qualità degli apprendimenti (Fondazione Agnelli, 2010).

Come ci confermano Franca, Dirigente Scolastico, ed Elena, psicopedagoga dell'Istituto.

Le difficoltà di apprendimento sono, in percentuale, molto più elevate sugli alunni stranieri che non su quelli italiani (Franca, Dirigente).

Per gli stranieri arrivano moltissime richieste e segnalazioni da parte degli insegnanti rispetto a problematiche di apprendimento. Il problema è questo, gli stranieri sono sicuramente una categoria a rischio da un punto di vista psicologico, questo è riportato anche sui testi di psicologia. Lo straniero subisce delle situazioni di vita che lo sottopongono ad un maggiore rischio psicopatologico e questo è un primo punto... poi c'è il problema del bilinguismo... Questo non è da tutti condiviso... Io invece penso che il bilinguismo favorisca il disturbo specifico di apprendimento... Dal mio osservatorio, per quanto piccolo, vedo che poi tutti gli anni i bambini stranieri che devo segnalare sono parecchi, magari con un iniziale disturbo del linguaggio che poi presenta un disturbo specifico di apprendimento.

Ecco guarda questi sono, per esempio i bambini della primaria, su 25 bambini 13 stranieri... più del 50%, poi... alla materna su 3 disabili ne ho 1 straniero.

Queste sono le scuole medie, sono 16 e di stranieri ne ho 7, quindi anche qui sono nell'ordine del 40%.

Se poi mi chiedi la patologia ti posso dire, ad esempio, che questi qui delle medie sono tutti ragazzi, a parte un paio che sono stati dichiarati dislessici, con disturbi collegati all'immigrazione, cioè disturbi emotivi, familiari, socio-economici diciamo quelli che io metto nel calderone del "socio-economico culturale". Invece se andiamo su questi delle elementari, a parte 3 che hanno disabilità vere... malattie reali, gravi... gli altri sono tutti bambini con disagi familiari, sociali, oppure con dislessia, provenienti da famiglie disadattate.

Se andiamo a vedere alla fine i segnalati, rispetto al numero globale, non sono neanche tantissimi, però certamente gli stranieri hanno delle problematiche di un certo tipo che negli italiani sono meno presenti (Elena, psicopedagoga).

Ai minori con disabilità che fruiscono dei benefici della legge 104/92, si affiancano altre tipologie di gruppi che non prevedono più l'assegnazione di docenti di sostegno, ma contemplanò un'azione autonoma della scuola nella gestione dei problemi: minori con disagio psico-affettivo per fragilità familiari e/o socioculturali che presentano difficoltà di apprendimento e comportamento e minori con disturbo di sviluppo settoriale⁹.

Per queste nuove disposizioni il servizio di Neuropsichiatria infantile circoscrizionale ha avviato, nel 2007, un percorso di Gruppo Integrato denominato "Dislessia: Sanità e Scuola insieme" composto da un Referente per ogni ordine di scuola dei 9 Istituti Comprensivi della circoscrizione, una psicologa e una terapeuta dell'età evolutiva, finalizzato ad offrire ai docenti una formazione di base.

Sono stati, inoltre, proposti negli anni una serie di progetti in tre Istituti Comprensivi della circoscrizione tra cui lo screening per la rilevazione precoce dei casi a rischio di DSA.

La Neuropsichiatria infantile ha pubblicato una relazione, ricavabile dal sito, con i dati relativi allo screening di apprendimento delle classi prime elementari riferiti agli alunni italiani e stranieri che compongono l'utenza scolastica di un Circolo Didattico e di 8 Istituti Comprensivi della circoscrizione che hanno aderito al progetto (8 su 9 totali), compreso l'Istituto in cui è stata effettuata la ricerca.

Elena ci conferma la collaborazione che l'Istituto ha promosso con la ASL.

Da diversi anni collaboriamo con la ASL e quest'anno, io e una insegnante di scuola elementare, seguiamo un gruppo di lavoro di screening precoce per la dislessia che facciamo sulle prime e sulle seconde elementari. Diciamo, che con questo sistema riusciamo ad individuare già dalla prima, massimo dalla seconda, i casi più a rischio che quindi non arrivano più, come succedeva negli anni passati, in quarta o in quinta elementare. Adesso riusciamo ad anticipare questo percorso. Alcuni dei casi di disagio che prima ti ho nominato, riguardano ragazzi che ora frequentano le medie che sono stati segnalati in quarta-quinta elementare perché sino alla terza non avevano imparato a leggere e a scrivere e l'insegnante, per qualche motivo, non me li aveva segnalati (Elena, psicopedagoga).

La diagnosi di un disturbo specifico di apprendimento pur non comportando l'affiancamento dell'insegnante di sostegno, permette ai docenti di avere un documento ufficiale che consente di attivare le misure dispensative e compensative previste dalla normativa e procedere a prove di scrutinio e di esame diversificate.

Elena, psicopedagoga dell'Istituto ed Eleonora, psicologa della Neuropsichiatria infantile ci chiariscono meglio le procedure attualmente in vigore

Da quest'anno le segnalazioni per disturbo specifico non si possono più fare possiamo avere solo un certificato con la diagnosi. Queste sono le ultime disposizioni della ASL, almeno quella di zona. La nostra ASL non certifica più un disturbo specifico di apprendimento con sostegno, cosa che fino ad ora ci era stata data, ma certifica il disturbo specifico di apprendimento senza sostegno cioè ti fa un certificato in bianco in cui ti dice "il bambino presenta questo disturbo e ha diritto, come per legge, alle misure compensative"... ma non più al sostegno.

⁹ DSL: Disturbo Specifico di Linguaggio, DSA: Disturbo Specifico di Apprendimento (dislessia, disortografia, discalculia, disgrafia) e ADHD: Disturbo da Deficit dell'Attenzione con Iperattività.

Questa diagnosi serve perché gli insegnanti sanno che il bambino ha un problema specifico di apprendimento, per cui si devono attenere sia per la valutazione che per le prove di scrutinio e di esame alle misure compensative che devono essere loro a mettere in atto. Non c'è più la figura aggiuntiva, che prima era il sostegno, che aiutava l'insegnante di classe, la figura dell'insegnante di sostegno andrà sempre più a ridursi. Per i bambini che hanno la 104, ovvero l'invalidità civile, ovvero le disabilità psicofisiche reali, quindi disturbi organici, sensoriali e psichici gravi ci sarà il sostegno, ma per tutti i disturbi cosiddetti lievi, disturbo specifico del linguaggio, disturbo specifico di apprendimento, disturbi emozionali, disturbo dell'attenzione, disturbo di iperattività, ecc. ecc. qualora non si configurino in maniera talmente grave da comportare una diagnosi di un disturbo segnalato tra le categorie considerate più gravi, devono essere seguiti dall'insegnante di classe perché non hanno più diritto al sostegno (Elena, psicopedagoga).

I disturbi specifici di apprendimento sono presenti non solo in molti alunni stranieri neoarrivati, ma anche nei ragazzi appartenenti alla prima generazione che hanno avuto in Italia un percorso scolastico continuativo.

Anna, docente di sostegno, e Eleonora, psicologa della ASL, ci danno uno spaccato significativo di questa situazione.

Quest'anno seguo tre ragazzi, uno con handicap medio grave, due con difficoltà di apprendimento uno per problemi di dislessia e l'altro con difficoltà legate ad una situazione di deprivazione socio-culturale. Tutti e tre sono stranieri, ma nati in Italia e sono ragazzi che hanno seguito un corretto percorso scolastico (Anna, docente di sostegno superiore)

Molti stranieri hanno certificazioni. Questa è una scuola con un'alta percentuale di disabili e tra i disabili di tipo cognitivo con difficoltà di apprendimento il sostegno non è sempre previsto. Ormai la dislessia, cioè la difficoltà di apprendimento specifico, non dà più luogo a sostegno.

Nel 2004, l'Ufficio Scolastico Regionale, per la prima volta ha emanato una Circolare in cui venivano esclusi i disturbi settoriali, cioè quelli specifici di sviluppo – disturbo dell'apprendimento, disturbo dell'attenzione, con o senza iperattività – dal sostegno, quindi tutti i codici 3 dell'ex Provveditorato, perché questa cosa dei codici è del Provveditorato. L'indicazione è nata per due ordini di problemi: la finanziaria e la 104 che dà la definizione di handicap. Succede che per i nuovi andiamo a regime poi, chiaramente, rimane la responsabilità dello specialista.

Io non ho dati per dire che c'è una percentuale alta di certificazione di bambini stranieri. C'è un problema di disturbi settoriali che sono biologici e i maschi hanno una percentuale più alta. Che ci siano difficoltà di linguaggio, sì... sulla base di una richiesta fatta dal genitore le pratiche vengono evase. Il genitore viene chiamato, si fa la valutazione e si ottiene una diagnosi. Se ci sono difficoltà scolastiche si devono capire che tipo di problemi ci sono, svantaggio socio-economico-culturale o se si ha un problema di apprendimento, se c'è un disturbo settoriale oppure se si è in presenza di un problema cognitivo, si può discutere sui test su quanto misurino l'intelligenza o la cultura, ma si deve capire che tipo di problema c'è.

Ci sono test che si usano per bypassare il problema della cultura, uno è il LEITER, questo non ti dà un profilo, permette di vedere l'attenzione e la percezione. Il bambino straniero ha un problema in più, ha una esposizione alla lingua italiana solo a scuola, ci sono famiglie che utilizzano i due codici quindi il bambino ha questa complessità, lì forse è più facile fare una richiesta di sostegno.

Certo non si fa una richiesta di sostegno per bambini che non hanno imparato la lingua (Eleonora, psicologa Neuropsichiatria infantile).

4.3.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica

La scuola mette in atto interventi per favorire l'integrazione delle famiglie immigrate, che spesso non trovano riscontro partecipativo. Il gruppo di "auto-aiuto" è stato costituito in un momento politico particolare.

In fase di discussione del disegno di legge sulla sicurezza del 2009, alcuni esponenti del partito leghista proposero interventi drastici per contrastare l'immigrazione clandestina proponendo quella che è stata definita dai quotidiani "mozione dei medici e dei Presidi spia". In questo clima politico il gruppo non ha avuto un riscontro partecipativo adeguato. Ne danno conferma alcuni intervistati in cui prevale, però, una interpretazione del problema essenzialmente circoscritta agli inadeguati spazi extralavorativi di cui i genitori stranieri possono fruire.

Purtroppo il problema grossissimo degli stranieri è che loro hanno problemi di orari di lavoro, non c'è mai un orario che vada bene a tutti perché hanno gli orari più assurdi e più impensati... L'anno scorso ho avviato un gruppo che doveva essere di "auto-aiuto" per i genitori stranieri in collaborazione con la cooperativa di mediazione sociale che mi aveva fornito una psicologa...

"Auto-aiuto" è un gruppo di realtà dove le persone si incontrano avendo in comune una problematica, nel nostro caso il gruppo era finalizzato alle mamme straniere, quindi incontri legati al problema dell'immigrazione... Il problema è che l'anno scorso non siamo riusciti a coinvolgere le persone e i risultati degli incontri con le famiglie, sono stati estremamente fallimentari. Solo una volta sono venute quasi una decina di persone, ma poi non si è presentato più nessuno. Secondo me essenzialmente per problemi legati all'orario di lavoro. Al primo incontro, infatti, tutti ci spiegarono che si erano dovuti organizzare con grossi sacrifici e che in futuro sarebbe stato difficile. Anche se l'iniziativa era considerata molto interessante risultava estremamente faticosa (Elena, psicopedagoga).

C'è una motivazione, le mamme straniere vogliono e desiderano partecipare, però ci sono delle grosse difficoltà di orario, sono persone che hanno orari di lavoro incredibili, quindi per loro andrebbe bene farlo alle otto di sera, ma, ovviamente, non disponiamo di personale che possa fare una cosa del genere, quindi vanno bene ma non sono molto frequentati, però è una bella idea che pensiamo di potenziare Quest'anno volevamo attivarlo nuovamente, non ne ho parlato per niente con la psicopedagoga, ma l'idea è quella di proporre l'inserimento qualche genitore italiano disponibile (Franca, Dirigente).

Il problema socio-economico delle famiglie immigrate e la carente partecipazione alla vita scolastica delle famiglie straniere vengono associate dai docenti soprattutto alle problematiche connesse alle attività lavorative.

Ho avuto anche modo di conoscere la mamma di due bambine filippine che sono state inserite nella mia classe e vedendola ho capito che adora queste figlie anche se purtroppo non c'è quasi mai per i turni massacranti di lavoro... (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Le famiglie straniere sono molto chiuse e vivono disagi economici e abitativi molto pesanti... la partecipazione è quasi nulla (Elsa, docente superiore).

Con i genitori le difficoltà sono molte. Io in due classi ne ho sei con situazioni gravi a livello economico... non è facile, le famiglie sono sempre impegnate e non riescono a seguire i figli (Elisa, docente di lettere superiore).

4.3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola

Riflettere sull'integrazione significa interrogarsi circa la capacità dello Stato di garantire condizioni di vita che rispettino l'uguaglianza formale e sostanziale dei diritti a tutti i cittadini. Nell'accezione della sociologia delle migrazioni, l'integrazione è definita come processo che conduce il sistema sociale ad evolversi e a costruire nuovi equilibri attraverso percorsi reciproci di adattamento e di scambio bilaterale tra immigrati e società di accoglienza (Iprs, Censis, Synergia, 2009).

Per tale ragione la cittadinanza giuridica, l'estensione dei diritti e l'accesso effettivo ai benefici previsti dal sistema sociale, sono considerati, in letteratura, strumenti fondamentali per capire come i sistemi politici contestualizzano l'inclusione e orientano i percorsi di mobilità sociale dei soggetti immigrati (Anzera, 2007; CNEL, 2007-2009; Giddens, 2007; Zincone, 2002).

Elementi che concorrono a definire gli spazi materiali e simbolici su cui si costruiscono le rappresentazioni sociali sulla diversità e l'immigrazione che agiscono sul contesto scolastico ed extrascolastico favorendone o meno le dinamiche di integrazione (De Vita, 2007; Giovannini, Palmas, 2002).

Dinamiche che, se all'interno della scuola coinvolgono direttamente i docenti, gli alunni e i genitori, sul versante esterno possono essere rintracciate nelle forme di aggregazione e di vita comunitaria che si attivano sul territorio.

Si lascia spazio alle parole di testimoni qualificati, distinte in base alle articolazioni attraverso cui è stata analizzata la tematica.

a. Componente docenti

Le testimonianze che seguono offrono uno spaccato significativo del problema su due livelli: le modalità di supporto genitoriale attivate dalla scuola e le difficoltà operative che investono i docenti quando il contesto professionale è maggiormente problematizzato per l'elevata presenza di alunni stranieri.

Io ho uno Sportello da sempre per le famiglie degli alunni e faccio consulenza per gli insegnanti, genitori e gli alunni delle scuole medie.

Lo Sportello di consulenza per i genitori può consistere in un unico incontro a seconda delle problematiche, poi quando si tratta, ad esempio, di fare percorsi educativi prolungati arrivo anche a otto incontri, dipende dal problema, quindi ho anche stranieri... inoltre è stato attivato il gruppo di mutuo aiuto sul problema dell'immigrazione rivolto alle mamme straniere (Eleonora, psicopedagoga).

Come affermano le testimonianze che seguono, i problemi che la scuola si trova ad affrontare sono di origine diversa: da una parte la costante attenzione al "prodotto" scolastico, misurato sugli apprendimenti degli alunni, fa perdere di vista i valori più profondi dell'educazione; dall'altra vi è una situazione di affaticamento dei docenti non tanto determinata dall'inserimento del bambino straniero in classe, quanto dalla

situazione problematica che provoca, soprattutto perché definita all'interno di un sistema scolastico carente dal punto di vista organizzativo.

È difficile parlare di integrazione, un po' di fastidio per qualche docente c'è, ed è legato al fatto che l'alunno straniero non ti permette di lavorare come tu hai programmato. Purtroppo la rincorsa a quello che è il programma, a quelli che sono i traguardi da raggiungere ci fa perdere di vista un aspetto che io cerco di coltivare, che è l'aspetto... dell'accoglienza dove io ci metto dentro le emozioni, la parte più profonda di ciascuno di noi che viene prima, se c'è quella poi, forse, imparano anche l'italiano (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Quando ti poni di fronte all'altro, che ha... come dire, un equilibrio diverso rispetto al nostro. Qual è l'atteggiamento? Etichettiamo e non lo viviamo come uno stimolo di crescita. A volte noi docenti nei confronti non del bambino, ma della situazione che provoca il bambino, proviamo dei sentimenti di rifiuto, di spaesamento e di paura. Lì torna il fatto dell'importanza di non sentirti da solo. Perché se sei solo crolli (Pietro, docente primaria).

Mi è rimasta molto impressa l'esperienza di una bambina dallo Zambia che è entrata a gennaio e ha fatto parte anche del laboratorio di lingua 2, era stata inserita in una quarta e ha dieci anni, la famiglia io l'ho vista una sola volta al ritiro della scheda di valutazione.

La famiglia non è stata mai convocata dalle insegnanti, io l'avrei fatto, inoltre la mamma parlava anche l'inglese. A costo di esprimermi a gesti io l'avrei convocata questa famiglia. Questo scollamento è terribile, c'è la bambina, è vero, ma dietro c'è la famiglia, noi insegnanti abbiamo il dovere di metterci in contatto con la famiglia, questo non è stato fatto e in classe la bambina non è stata seguita così come avevamo anche suggerito noi del laboratorio e così si è perso tempo... questo mi dispiace... il tempo nella scuola non torna più. Era un tempo prezioso che non si doveva sprecare. Quelle due ore del giovedì non sono state efficaci per lei rimanevano un fatto isolato. Noi come laboratorio abbiamo convocato la mamma che però non è venuta, forse avremmo dovuto insistere di più, ma anche le insegnanti di classe non mi è sembrato che abbiano sentito questa forte esigenza di parlare con lei (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale).

b. Componente alunni

Le testimonianze che seguono ci permettono di capire come viene percepita l'integrazione degli alunni stranieri nel gruppo classe. I punti di vista divergono per la mancanza di un'interpretazione concettuale comune. Spesso le dinamiche di integrazione, salvo quando ci sono problemi che si attivano nel gruppo, vengono interpretate come azioni automatiche e naturali che non necessitano dell'intervento specifico dei docenti e non richiedono interventi da parte degli insegnanti sul gruppo classe.

Gli stralci di intervista che seguono offrono uno spaccato significativo di questa ambivalenza.

I bambini stranieri si inseriscono rapidamente nel gruppo, si creano rapporti amicali con i compagni. Questo problema quasi non c'è appena viene superato il problema scottante della comunicazione linguistica (Franca, Dirigente).

Secondo me l'insegnante non lavora molto sulla coesione del gruppo nella classe, la coesione c'è quasi sempre, ed avviene naturalmente (Elisa, docente primaria, Referente progetto L2).

Il bambino straniero entra in un gruppo in qualche modo già formato, ma la classe va profondamente sensibilizzata e non è facile perché nel gruppo ci sono sempre altre dinamiche e problematiche che non si possono annullare. Comunque va sicuramente preparato anche il gruppo classe (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Non so se si fa abbastanza, penso che ognuno con la sua buona volontà fa sicuramente delle cose. Forse non sempre sortiscono l'effetto che uno si aspetta, ma molti di noi lo fanno. Abbiamo avuto delle bambine filippine e all'inizio l'inserimento è stato difficile, alla fine dell'anno si sono talmente integrate che quasi non si distinguevano più... questa è una bella soddisfazione, io devo ringraziare molto gli altri compagni perché non c'è stato mai un giorno in cui sono state giudicate, io penso che questo sia un bel traguardo. Io ho sempre detto ai bambini che ognuno di noi è portatore di diversità e ricchezza e queste bambine hanno tanto da dare... una cosa è certa, l'affetto dato a loro è stato centuplicato (Lucia, docente primaria, dipartimento interculturale).

c. Componente genitori

Le dinamiche di aggregazione e di vita comunitaria non si attivano facilmente sul territorio dove la relazione tra famiglie italiane e straniere ripercorre le stesse dinamiche sociali di sensibilizzazione, intolleranza, indifferenza o rifiuto. Il gap linguistico, che produce forme di "ritiro" nei soggetti stranieri, è spesso percepito erroneamente come forma volontaria di chiusura (Losi, 2010) e non agevola i processi di aggregazione sul territorio. La conferma ci viene data dalle testimonianze che seguono.

Il problema è tra le famiglie perché queste comunità immigrate tendono spesso a costituire gruppi abbastanza chiusi, quindi, per esempio, qui succede che in classi dove ci sono percentuali molto alte, i genitori italiani si lamentano perché i propri figli quando ci sono feste di compleanno non riescono a coinvolgere i bambini stranieri perché questi genitori non accompagnano i bambini (Franca, Dirigente).

Quando mi è capitato di avere una classe con 6 stranieri e 4 italiani i genitori hanno vissuto male questa cosa, non usavano termini chiari di razzismo, forse era solo camuffato. Avevano scritto i figli per noi insegnanti invece il primo anno ci hanno osteggiate perché a loro non piaceva la formazione della classe (Luisa, docente primaria).

Il contesto locale non sembra ben disposto a mettere in atto strategie di integrazione e a sollecitare momenti di vita comunitaria, le famiglie italiane presentano un atteggiamento generalizzato di indifferenza che si manifesta con forme di chiusura verso l'esterno e con atteggiamenti finalizzati a salvaguardare soprattutto la dimensione individuale. Le due testimonianze che seguono ci danno una chiara panoramica di questa situazione.

Questo quartiere non vive momenti di aggregazione particolari è molto disgregato socialmente, culturalmente ed economicamente con una forte presenza di migranti. Quindi non ci sono momenti di vita comunitaria (Pietro, docente primaria).

Si ritiene opportuno dare particolare spazio a questa testimonianza in quanto espressa da un docente che ha un vissuto di emigrazione-immigrazione. Dalle sue parole si comprende come le aspettative che hanno in parte sollecitato la scelta di un trasferimento siano state nei fatti disattese dalla realtà territoriale e professionale.

Intanto ho registrato una... maggiore... lentezza, no, come dire... un maggiore distacco tra le famiglie e la scuola. Ho sentito un coinvolgimento molto minore in quel senso, credo dovuto anche alla specificità della metropoli, insomma dei tempi, delle cose. Si portano i figli a scuola poi si vengono a riprendere e diventa tutto complicato per cui... non... non ho trovato grande interesse.

Sono arrivato anche con l'idea che qui a Roma, nella capitale, ci sarebbero state maggiori attenzioni a certe cose che la situazione sarebbe stata più avanzata su certi punti... dall'infrastrutture scolastiche, all'attenzione per... come dire... per modalità didattiche più avanzate, perché immaginavo comunque che il contatto con le Università, con una dinamica culturale più ampia, più profonda, avrebbe... invece così non è stato, anzi... ho trovato... ho avuto una sensazione che, di fronte a insegnanti capaci e competenti, ci fossero anche delle persone che vivevano negli interstizi in modo assolutamente anonimo, forse favoriti proprio da questa condizione scolastica della grande città, dove tutto è più anonimo.

Una città come Roma ti massacra, perché sei veramente niente. Quindi in questo senso sì, c'è stato un impatto molto forte... è stata un po' una delusione, mi aspettavo di trovare delle cose che in realtà non ho trovato. Anzi ho trovato un'utenza tutto sommato abbastanza distratta, poco consapevole, mi è sembrato che interpretasse bene il problema più generale ormai codificato e rilevato come un problema, dalla sociologia, della cosiddetta "crisi della genitorialità", mi sembra che questo plesso, sia ben rappresentativo da questo punto di vista, quindi un modo poco collaborativo, molto superficiale, molto chiuso nell'interesse personale, nel valutare cosa la scuola sia, che cosa sia il servizio che essa debba dare (Paolo, docente primaria).

4.3.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri

Le politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana vengono a prendere corpo all'interno di un'articolata normativa che prevede dispositivi in merito ad aspetti fondanti quali il monitoraggio, l'accesso, l'inserimento del minore, l'attivazione di processi formativi personalizzati e le risorse finanziarie e umane (Bertozzi, Santagati 2006).

Questi elementi sono stati tradotti, per la prima volta in modo particolareggiato, nei dispositivi operativi contenuti nelle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2006, parzialmente riesaminati in merito alla distribuzione della presenza degli alunni stranieri. La C.M. 2/2010, che ha sollevato un'ondata di dibattito e dissensi incrociati, ha infatti stabilito il tetto del 30% degli alunni stranieri in ciascuna classe, prevedendo, ad opera del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, l'innalzamento o la riduzione del limite in base alle competenze linguistiche dell'alunno.

Pur se la normativa appare per molti aspetti lungimirante, sembra in realtà non tener conto di alcune componenti essenziali quali: gli elementi di contesto¹⁰, che caratterizzano e differenziano ogni realtà educativa influenzandone le azioni, e le ripercussioni prodotte dai processi riformistici.

In alcune realtà scolastiche, a volte, a causa di automatismi consolidati nel tempo, viene a mancare un'azione di coordinamento efficace per cui si assiste a forme di demotivazione, a percezioni diffuse di dispersione delle proprie energie professionali e ad un senso di impotenza determinata dalla consapevolezza della mancata capitalizzazione delle esperienze.

Le cause che vengono attribuite a questo vissuto presentano differenti interpretazioni di cui si fornisce un quadro significativo.

Io penso che in questa scuola la situazione stranieri venga gestita in modo formale, ma non sostanziale almeno in questo plesso, sfido chiunque a dimostrarmi quello che si fa di veramente sistematico. Io ho sempre distinto due parole progettualità e attività. Qui si fanno azioni che non hanno un prima, un durante ed un dopo. Qui c'è qualcuno che fa L2, come lo fa, quando e in che modo, in gruppo o non in gruppo. Mah! Io non sento nulla (Pietro, docente primaria).

Noi come scuola ancora non siamo in grado di gestire questo problema.

Noi, per esempio, abbiamo avuto una bambina che si è inserita a gennaio, il corso è partito ad ottobre, la bambina non parlava italiano e sicuramente avrebbe potuto fare di più se fosse stato maggiormente condiviso il lavoro dalle insegnanti di classe (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Il progetto deve essere una risultante di varie attività e deve dimostrare come la scuola lavora sul progetto. Non è solo il lavoro finale, ma un prodotto utile per tutti che deve diventare un percorso. Quando ho convocato i responsabili di plesso per parlare dei progetti, non si sono presentati. I problemi vengono fuori, ma quando si tratta di attivarsi non c'è voglia, è una fatica in più. La voglia di modificare, di cambiare esiste solo da parte di pochi. Io credo che l'accoglienza dipenda dal lavoro del singolo insegnante. Io so che c'è un Protocollo di Accoglienza, ma non so altro. Manca la comunicazione. Questo dipende dal Capo di Istituto. Io sarei impreparata rispetto ad un nuovo arrivo perché non so nulla, perché alla fine i progetti sono individuali (Stefania, docente primaria).

La funzione strumentale precedente si è dimessa, ogni anno cambiano le persone. Per cui si deve sempre cominciare daccapo (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Secondo me il Dirigente affronta tutto dall'esterno, controlla che tutto fili in un certo modo, che l'alunno di quell'età vada in quella classe, che i laboratori funzionino. Gli aspetti organizzativi sicuramente li cura, poi altri problemi magari li lascia... li delega alle persone.

Non è mai venuta né ha mai chiamato qualcuno per dirle "Ma lei questa cosa come la sta affrontando? So che nella sua classe è arrivato questo bambino straniero che ha delle difficoltà, come ha affrontato il problema?" (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale).

¹⁰ L'area di collocazione dell'Istituto, la distanza tra i plessi, la dimensione in relazione agli iscritti, il bacino di utenza, risorse strumentali disponibili, ecc.

4.3.3.1. Ruolo degli Enti locali, delle Associazioni e del volontariato

La scuola ha costruito deboli forme di collaborazione territoriale di supporto ai percorsi di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri.

Gli interventi di mediazione, di accompagnamento e di sostegno scolastico, sono stati negli anni estremamente episodici. Le cooperative che si sono succedute sul territorio non sono state in grado di proseguire i propri interventi per il mancato reperimento dei fondi.

L'unico supporto di cui la scuola si avvale proviene da una cooperativa che, da circa un triennio, coopera con la scuola conducendo svariate attività, da quelle ludico ricreative, ai laboratori di L2, indirizzati agli alunni dei due ordini di scuola, ad un Campus, che viene generalmente avviato nel periodo di giugno-luglio, indirizzato agli alunni stranieri, italiani e ai docenti.

Le testimonianze che seguono ci prospettano una lettura dicotomica sull'argomento che demarca, da una parte, una forma di rassegnazione rispetto ad una carenza oggettiva di supporto territoriale, dall'altra, attribuisce le cause di insuccesso alla poca disponibilità professionale dei docenti che vivono l'apporto esterno come "intrusivo" e ostacolante.

Pochissimi i supporti sul territorio...

Noi abbiamo avuto, che sono stati però tagliati negli anni... un Centro Immigrati, gestito da una cooperativa che ha avuto finanziato il progetto per circa tre anni che consisteva nel prendere, dopo l'orario scolastico, i bambini problematici che erano principalmente dei nostri plessi.

Noi abbiamo mandato negli anni diversi alunni soprattutto stranieri che il pomeriggio rimanevano soli a casa perché i genitori lavoravano. Gli operatori offrivano uno spazio di gioco per fare i compiti e per stare insieme ad altri bambini. Secondo me quella è stata un'esperienza significativa che ha avuto però una durata massima di 5 anni.

Tutti i supporti che avevamo, nel tempo, sono stati eliminati. Per esempio c'era anche la Cassetta che era un Centro diurno per i disabili molto gravi... anche quella sarà durata 4 o 5 anni... anche quella non è stata più finanziata... Attualmente non abbiamo praticamente nulla... non ci sono supporti, considerato che, fra l'altro, è una zona dove girano bande di preadolescenti, tra cui molti alunni della nostra scuola media, che si mettono in situazioni di spaccio di droga, insomma... in situazioni di rischio (Eleonora, psicopedagogista).

Insieme alla cooperativa... quella con cui facciamo i laboratori linguistici, abbiamo costituito un centro di raccolta di attività ricreative per ragazzi che piace molto, anche se ti dirò che è stato osteggiato da alcuni professori.

Ora credo meno, però i primi 2 anni è stato molto osteggiato, adesso saranno 3 o 4 che è attivo. I primi due anni è stato contrastato perché, siccome ci sono diverse attività tenute da questa cooperativa ed altre da professori che fanno attività di recupero, di rinforzo o attività sportive o ricreative di tipo artigianale oltre che il laboratorio linguistico per stranieri... questo centro, in alcune ore, andava a coincidere con i laboratori di recupero di matematica, per cui i professori lamentavano che i ragazzi invece di andare nel laboratorio di recupero andavano lì, cosa io ho contestato perché il centro è rivolto a ragazzi molto problematici che tanto a recupero non andrebbero comunque. Questo è semplicemente un modo per accogliere questi ragazzi che altrimenti starebbero per strada a fare danni... Negli ultimi due anni il problema non mi sembra che sia stato più tirato fuori, i ragazzi invece ci vanno molto volentieri perché si divertono e gli operatori sono molto bravi (Eleonora, psicopedagogista).

Nell'intervista che segue il termine "mediatori" viene utilizzato in maniera impropria. L'Associazione che collabora con la scuola non ha mediatori di madrelingua e attiva interventi di integrazione in un'ottica laboratoriale e corsi di alfabetizzazione della lingua italiana. Inoltre il progetto presentato non permette correzioni e modifiche in itinere in quanto incanalato in un percorso predefinito che lascia poco spazio ad attività alternative. Dalla lettura delle testimonianze che seguono si evincono interpretazioni divergenti.

Per l'appoggio ai docenti *abbiamo questo intervento di mediatori*, che sta operando in questo momento... Il primo intervento l'abbiamo fatto sulla scuola media tre anni fa, negli ultimi due anni stanno lavorando sulla scuola elementare, sono operatori madrelingua e noi abbiamo già qualche docente esperto... *I mediatori culturali dell'associazione* li paghiamo con il finanziamento della legge 29 del Comune. Quindi il Comune di Roma ci dà un finanziamento per progetti che riguardano la dispersione, l'abbandono, e questa scuola in genere lo fa sugli stranieri. Questo è un piccolo supporto, ma solo a livello di finanziamento, *l'organizzazione poi la facciamo noi perché è un nostro progetto*. Da quest'anno, lavorano in contemporanea con i docenti e quindi diciamo è un'attività di formazione in situazione. A livello territoriale, c'è una cooperativa che ci ha offerto, in modo un po' sporadico, collaborazione, per esempio ha supportato, l'anno scorso, il gruppo di mutuo-aiuto con le mamme, ed è una cooperativa sociale che agisce sul Municipio. Tutto qua. Basta, non c'è altro. Servizi particolari non ci sono. Se si segnalano evasioni dall'obbligo, ovviamente, c'è il servizio sociale del Comune che interviene, ma, insomma, questo non riguarda gli stranieri in particolare (Franca, Dirigente).

Il lavoro dell'Associazione consiste sostanzialmente in un progetto di cui è protagonista un personaggio fantastico che accompagna il bambino in vari paesi. Certo, uscendo dalla metafora, i vari paesi sono quelli di provenienza di questi bambini e il fine è quello di far riconoscere loro la propria identità e appartenenza. Questo è il percorso. Non si va molto al di fuori del percorso. Io avevo proposto un lavoro di tipo manipolativo, perché credo che passino molte più informazioni ed emozioni attraverso un fare che non attraverso un dire.

Inizialmente hanno accolto la mia idea, poi non l'abbiamo realizzata, un po' per i tempi e poi perché loro hanno la necessità di proporre il loro materiale che è già preparato, fatto per lo più di schede che possono andare bene per un po', ma poi io vedevo che l'attenzione degli alunni finiva per scemare... (Luisa, docente primaria).

Il laboratorio L2 che non è andato come io mi aspettavo.

Anche lì io ci sono entrata con estrema curiosità, però in punta di piedi, perché non ho mai fatto un laboratorio di Lingua 2. Quando ci siamo incontrati con gli operatori il nostro approccio è stato quello di dire: "Voi ci sostenete, anzi ci dovete sostenere". Il nostro obiettivo era quello di imparare da persone che non sono insegnanti, ma che svolgono questo lavoro continuamente con gli stranieri, quindi noi volevamo cercare di imparare. Questo non è avvenuto perché mi sono ritrovata esattamente a fare cose che, un po' ad intuito, avevo già fatto. Non ho una grandissima esperienza, ma in realtà quelle cose le avevo già fatte. Io avrei però voluto imparare di più, avevo altre aspettative, ma questo non è successo, ho avuto un buon rapporto con gli operatori e con gli stessi alunni devo dire, ma, al di là di questo, a me non è servito (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale e docente alfabetizzatrice).

4.3.3.2. Modalità didattico-organizzative di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri

La scuola ha organizzato con difficoltà procedure condivise di accoglienza ed integrazione degli alunni stranieri pur se da anni opera un Dipartimento interculturale e una funzione strumentale che si occupa di intercultura.

La rotazione continua di docenti nel Dipartimento e la discontinuità nell'azione non hanno garantito la standardizzazione delle procedure disperdendo le esperienze e le energie professionali.

Soltanto nell'anno 2007/2008, è stato, infatti, redatto un Protocollo di Accoglienza per gli alunni stranieri, stilato in base alle raccomandazioni contenute nella C.M. 24/2006 (allegato 2) e nell'a.s. 2010/2011 sono state definite le prove di comprensione e produzione orale e scritta di livello A1-A2-B1, secondo il Quadro europeo di riferimento per le lingue.

Il Protocollo di Accoglienza è stato inserito nel Piano dell'Offerta Formativa solo dopo una votazione nominativa effettuata in fase di Collegio docenti.

La paura di rendere pubblica una realtà, che avrebbe potuto dare luogo a un decremento delle iscrizioni da parte dei nuovi utenti italiani, ha diviso i docenti su posizioni divergenti e creato non pochi dissapori.

Le testimonianze che seguono ci offrono una panoramica di quanto accaduto.

Ho fatto parte quest'anno di un gruppo di lavoro per creare il "Protocollo di Accoglienza", abbiamo lavorato sodo. Abbiamo stilato il Protocollo che, al Collegio docenti, doveva essere approvato, ma la Preside ha messo a votazione la scelta di inserirlo o meno nel POF.

Questa per me è stata una cosa assurda giustificata dal fatto che mettere nel POF un documento così evidente che denuncia l'alta presenza di utenza straniera avrebbe provocato la fuga delle famiglie italiane da questa scuola.

Alla fine lei ha deciso di rimettere la scelta al Collegio.

Allora le persone favorevoli all'inserimento del Protocollo nel POF si sono alzate, noi del Dipartimento e pochi altri, la maggioranza, come pure la stessa Preside, non si è alzata.

Poi c'è stata un'ulteriore votazione nominativa, perché alla fine, sai come funziona, si crea confusione. Poi lì c'è stato un gruppo di persone che, chiamato nominativamente, ha risposto affermativamente in merito all'inserimento del Protocollo nel POF e quindi il documento verrà inserito. È un documento pubblico... ma non si voleva renderlo tale (Ornella, docente primaria, Dipartimento intercultura).

Questo Protocollo di Accoglienza doveva, nell'intendimento di qualcuno, in fase di Collegio in plenaria, rimanere lì, pur se espressione di attività che vengono fatte nella scuola. Non doveva essergli data pubblicità inserendolo nel POF, perché il POF è un documento che va all'utenza e in un momento così delicato, basta pensare alle impronte digitali... nel momento in cui c'è qualche difficoltà ad interpretare il fenomeno dell'interculturalità nella nostra nazione, non era il caso rischiare, di far nascere cattivi pensieri nei futuri utenti della scuola. Prendere per questo dei soldi in più, per il fatto che sia una scuola a rischio, ma non dare ad essa pubblicità, nel senso di non renderla pubblica, ad uso dei genitori dei bambini, mi è sembrata una grande ipocrisia. Noi siamo una scuola che fa certe cose per i bambini stranieri e ne ha molti, questo rischia di urtare la sensibilità di qualche genitore? Pazienza. Non iscriverà più il bambino qui. Quindi si perderanno posti? Pazienza. Io credo che non dare pubblicità ad un Protocollo come questo sia un'altra mossa di basso profilo. La Preside, ovviamente, ha delle informazioni e una visione diversa della

scuola, il gioco forza dei ruoli, ma non ho visto un grande tirare i bambini su riflessioni importanti: sulla diversità, sulla consapevolezza, sul senso di che cosa sia la forza e la debolezza e quindi quali risorse abbiamo come esseri umani nei confronti degli altri (Paolo, docente primaria).

Io non so esattamente che tipo di lavoro è stato fatto negli anni precedenti, so soltanto che quest'anno l'esigenza era quella di creare un Protocollo di Accoglienza, anche se poi la tematica è molto più ampia di quella di fare un Protocollo di Accoglienza, ma già avere un documento che fa muovere tutti allo stesso modo è molto. Non ci siamo incontrati con altri colleghi, ci sono docenti che non sanno dell'esistenza del Dipartimento interculturale.

Probabilmente occorre un gruppo docenti molto... molto unito, probabilmente ci sono persone che potrebbero dare il proprio contributo mettendo a disposizione la propria preparazione, le esperienze pregresse effettuate in altre scuole... forse da noi non c'è questo gruppo portante che in qualche modo offre questo sostegno e allora le persone avvertono il problema come un problema... io a volte credo che le difficoltà vengano colte solo nel loro aspetto linguistico e in realtà così non è (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

a. Risorse umane e finanziarie

Le risorse umane e finanziarie rappresentano un aspetto centrale per la messa in atto di idonei interventi di accoglienza e di integrazione per gli alunni stranieri. Pur se appositi finanziamenti sono previsti per le scuole inserite in aree a forte flusso migratorio alcuni fattori quali: le scadenze annuali dei progetti, la discontinuità di figure specializzate che si occupano del settore in ambito amministrativo, didattico e organizzativo e la carente organizzazione del servizio mettono a rischio la realizzazione delle politiche educative di settore.

Come ci confermano le testimonianze che seguono, le problematiche non sono sempre di facile soluzione.

Arrivano in segreteria queste mamme straniere e già c'è un problema di accoglienza che in questi ultimi due anni si è un pochino accentuato perché noi avevamo un'assistente amministrativa che lavorava qui da anni e che quindi non parlava particolarmente le lingue, ma aveva acquisito una familiarità e una capacità di trattare con queste persone. Questa è andata in pensione quindi abbiamo avuto nel settore alunni, dell'amministrazione, un certo avvicendamento di personale il che crea un po' il problema. Non è solo la lingua, perché nessuno parla tutte le lingue delle persone che arrivano qua, anche se abbiamo una persona che parla inglese, ma pochissimi in realtà parlano l'inglese o parlano le lingue veicolari comuni, per lo più parlano le loro lingue, però la persona disabituata ha più difficoltà perché non conosce le problematiche (Franca, Dirigente).

L'assetto generale di questa scuola è assurdo... le iscrizioni, sportello vuoto e gente in fila ad aspettare, ti danno il foglio iscrizione da compilare e ti devi arrangiare da sola. Così è gestita la cosa. Qual è l'impatto che hai nella scuola, il primo impatto? La segreteria... è una cosa da piangere (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Materiale, risorse, non c'è niente. Non si sa dov'è l'archivio niente è a portata di mano. Ci saranno in tutto 5 o 6 libri. Mi hanno dato 10 ore come membro del Dipartimento interculturale,

ma non bastano. È tutto complesso, tempo per le fotocopie ed altro (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

b. Struttura organizzativa: Dipartimenti

La scuola, oltre al Dipartimento interculturale, ha istituito la Commissione di Accertamento cultura che, nell'a.s. 2010/2011, non è stata riconfermata per assenza di personale disponibile.

Attivata dietro richiesta dei docenti, aveva il compito di valutare le competenze pregresse dell'alunno e produrre una relazione scritta.

Sulla funzionalità di questa Commissione viene espressa un'interpretazione diversa da parte del Dirigente Scolastico rispetto a quella del personale docente che fa parte di questi gruppi di lavoro.

La linea che in parte ho trovato e che in parte ho rafforzato è quella di vivere l'inserimento dei ragazzi stranieri come un fatto naturale, che fa parte della storia di questo quartiere e del tipo di utenza... quindi, ovviamente, la scuola ha progetti di protezione, abbiamo un progetto che si chiama "Integrazione multiculturale", *abbiamo un Dipartimento intercultura, cosa che probabilmente non tutte le scuole hanno, abbiamo attiva una Commissione che accerta le competenze dei ragazzi immigrati* (Franca, Dirigente Scolastico).

Il criterio di inserimento dell'alunno straniero è definito in base all'età anagrafica, se ha otto anni lo si mette in terza, dieci anni in quinta, dopo di che le insegnanti esasperate, perché arrivava l'arabo che non dice una parola di italiano, si lamentano, richiedono l'accertamento culturale da parte del Comitato. Così la Commissione si riunisce. Quest'anno è successo che le insegnanti volevano far retrocedere una bambina dell'est perché secondo loro non parlava l'italiano. Quando è entrata nella stanzetta ci siamo presentate, abbiamo un attimo chiacchierato, tre o quattro battute, la bambina mi comprendeva e mi rispondeva. Poi abbiamo fatto delle prove che io però ho portato... perché *non esistono ancora le prove*, io mi sono posta il problema... "Io vado di fronte a questo bambino e cosa gli faccio fare?" *Allora ho preparato io delle prove a casa, secondo il mio punto di vista*, e lei si è anche divertita e le ha fatte con tranquillità (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Le prove venivano stabilite dalla Commissione in modo informale, erano delle prove non sistematiche, non oggettive, magari si richiedeva di leggere qualcosa.

Poi, facendo queste prove, scopri che non è tanto un problema di lingua perché vorrei vedere noi in un altro paese, l'impatto linguistico richiede tempo per essere superato.

Scopri che l'insegnante, che ha il suo ben da fare, questo è innegabile, si trova con un alunno che nel migliore dei casi è dell'Ecuador, in tal caso lo puoi ben gestire, ma se sono alunni, e ce ne sono sempre di più, che arrivano dall'est, o anche dalla Russia, per dire, non puoi ignorare il fatto che hanno bisogno di un tempo dedicato esclusivamente a loro, invece *nella maggior parte dei casi devono seguire la programmazione di classe senza tener conto di altro* (Luisa, docente primaria).

Le difficoltà riscontrate da chi fa parte della Commissione si riflette sui docenti che non si sentono supportati e avvertono tutte le difficoltà determinate dall'assenza di un processo organizzativo interno condiviso e scandito su dispositivi chiari ed effi-

caci. Pur se la scuola si colloca in un'area a forte processo migratorio e da tempo affronta la sfida formativa determinata da una significativa presenza di alunni stranieri, non sono state attivate strategie di intervento specifiche per l'accoglienza e l'integrazione dei minori. Il lavoro effettuato dal Dipartimento e dalla Commissione Accertamento cultura risulta frammentario ed estremamente carente per la mancanza di procedure chiare e condivise.

La testimonianza che segue ci da conto degli effetti che genera la carente sistematicità degli interventi e ci presenta uno spaccato significativo dell'interpretazione di un docente di scuola primaria rispetto ad un intervento della Commissione deputata all'accertamento culturale.

La situazione è stata comica, perché è stato un accertamento avvenuto tramite un:... "Come stai? Come ti chiami? Ma come sei bellino, sì... sì... a tanti piace stare in Italia. Bello, bello, ma c'è anche la sorellina? Sì? Allora vai a giocare, vai tesoro"... Ecco, questo è stato l'accertamento cultura per cui mi sono sentito dire "Paolo, guarda che questo qui"... No! Questo qui una sega, questo qui se non ero io che cercavo di capire... Non sono state fatte delle prove oggettive o comunque prove che attestassero e valutassero il livello di competenze linguistiche, non ho visto nessuna relazione, anche in assenza di prove, nessuna relazione, non sono stato successivamente contattato. Altro problema del nostro Istituto è l'episodicità delle cose, non sono stato successivamente contattato da questa Commissione e, ti dico la verità, non so perché questa Commissione si chiami "Accertamento cultura", perché io ritengo che, sulla base del fatto che siamo tutti insegnanti, chi fa parte della Commissione "Accertamento cultura", chi fa parte della Commissione "Multimedialità e nuove tecnologie", chi fa parte della Commissione, come dire, "Allontanamento dei materiali", "Acquisti di nuovi materiali", dovrebbe avere competenze diverse.

C'è una Commissione che si occupa di intercultura, cosa fa questa commissione? Vive nel suo splendido isolamento e l'insegnante la deve chiamare, deve attivarla? Io credo che la Commissione intercultura in una scuola a rischio, ad alta migrazione, dovrebbe avere in automatico dei Protocolli di monitoraggio, di valutazione. Ad inizio anno, si fanno passare 15 giorni, poi si chiede a tutti gli insegnanti quanti bambini nuovi ci sono, cioè l'intervento non dovrebbe essere soltanto sulla situazione, ma dovrebbe essere di costante attenzione su quanto è in corso che fa sì che l'insegnante possa avere un punto di riferimento... (Paolo, docente primaria).

Io a volte ho partecipato alla Commissione dell'Accertamento cultura ma lì le domande erano assurde del tipo: "Come ti trovi? Come ti chiami? L'accertamento cultura dovrebbe avere luogo prima non dopo (Giulia, docente primaria responsabile di plesso).

So che esiste un Dipartimento intercultura, però io non lo vedo così agire o, forse, sono stato io che non mi sono mosso adeguatamente nei confronti di queste cose. Io so che quando è arrivata la bimba rumena mi è stato molto più facile, più semplice, più efficace, andare in libreria, spendere dei soldi per comprare del materiale specifico cercando di andare a capire come fare, come poter intervenire. Non me ne frega nulla che esista un Dipartimento intercultura, puoi anche chiamarlo in altro modo, non mi interessa, quello che mi interessa è che mi arriva il lunedì 10 un bambino che non parla una parola di italiano, bene, il mercoledì io ho già delle persone che mi fanno una valutazione, un accertamento, se io non ho strumenti, o meglio, se i miei strumenti non sono così specifici come quelli di persone che da anni fanno parte di una struttura... e anche questo, la continuità nelle strutture. Dò comunicazione, dopo due giorni mi arriva il docente dell'accertamento cultura con le prove nella borsa in relazione al bambino, all'età, e all'area geografico-culturale di provenienza. Fa le prove, si prende due giorni, valuta queste prove, valuta il bilanciamento complessivo, stila una relazione, mi rende edotto su questa relazione e mi porta degli strumenti di primo ingresso, di primo approccio con un percorso di monitoraggio. "Allora,

Paolo, senti, ogni settimana noi ci sentiamo tu per telefono mi dici cosa stai facendo e come lo stai facendo alla fine del mese noi ci vediamo, facciamo un nuovo incontro, per vedere"... ecco, questo tipo di cosa , definita come vogliamo, cioè, poi stabilita insieme nei tempi e nelle modalità. Sarebbe necessario un Protocollo di Accoglienza vero, che, secondo me, non può che partire da una consapevolezza, da una parte, e l'informazione tecnica degli insegnanti dall'altra. Chi lavora in contesti ad alta migrazione dovrebbe avere una formazione professionale specifica e una consapevolezza sul piano anche emotivo come sul piano della comunicazione e della interazione particolare... (Paolo, docente primaria).

c. Supporto linguistico

La padronanza della lingua è considerata un elemento prioritario e trasversale, precondizione del processo di integrazione e diritto-dovere legato al permesso di soggiorno¹¹.

La modalità di gestione dell'apprendimento linguistico, come sostegno da attivare in orario scolastico o in classi separate, è ancora un tema di ampio dibattito nazionale ed europeo.

Da tempo si è sviluppato un'importante riflessione che ha spostato l'attenzione sul bilinguismo, come risorsa da preservare perché "luogo" di sedimentazione di memorie, di significati e di mantenimento delle relazioni intergenerazionali (Iprs, Censis, Synergia, 2009).

L'organizzazione di corsi di L2 è un'area particolarmente complessa che si dovrebbe articolare con modalità didattiche, metodologiche e pedagogiche diverse, in rapporto alle esigenze dell'utenza straniera che presenta bisogni eterogenei per storia personale, provenienza e biografia individuale¹².

Le azioni da attivare nell'area linguistica non contemplano solo l'organizzazione di corsi specifici di insegnamento dell'italiano come L2, ma includono anche la fase di accoglienza dell'alunno e della famiglia straniera in modo di agevolare, anche attraverso l'ausilio di mediatori culturali, la comprensione del funzionamento scolastico e dell'approccio al sapere.

Su quest'ultimo aspetto le percezioni sono contrastanti.

Abbiamo attivato un progetto di "Integrazione multiculturale", che prevede dei laboratori linguistici con mediatori madre lingua però per i bambini non per gli adulti (Franca, Dirigente).

La figura del mediatore esiste, ma è una figura che deve essere pagata, allora io negli anni mi sono ripetutamente informata. Anche l'Associazione con la quale cooperiamo che non fornisce mediatori, mi aveva consigliato di rivolgerci al CIES... però il costo molto elevato (Elena, psicopedagogista).

Anche per quanto riguarda il funzionamento dei corsi di insegnamento della lingua italiana come L2 le interpretazioni sono molto divergenti. Alcuni docenti mettono in

¹¹ Decreto 4 giugno 2010.

¹² Età, provenienza, fase di ingresso in Italia, pregresso scolastico, ecc.

evidenza la necessità di riservare un'attenzione metodologica tarata sulla biografia linguistica ed individuale che diversifica il percorso di apprendimento dell'italiano, altri, sottolineano le difficoltà determinate dalla non condivisione di un approccio al problema non esclusivamente improntato sugli aspetti grammaticali della lingua. Le testimonianze che seguono ci offrono un quadro dei diversi significati attribuiti all'insegnamento della lingua italiana come L2.

Siccome la lingua veicola da tutti i punti di vista, non ultimo quello dell'affiancarsi socialmente da certe dimensioni di subalterità... per esempio, tecnicamente, insegnare ad un bambino delle filippine o a un romeno sono due cose completamente diverse. Io non so quanti di noi sanno, o sono quantomeno consapevoli, che sono due cose diverse. Per certe difficoltà, dal punto di vista morfologico, per esempio, forse non abbiamo chiarezza su quali strategie usare, perché non conosciamo quanto incidono (Paolo, docente primaria).

Quando io sono arrivata non era stato attivato nulla. Saranno 6-7 anni che sono iniziati i corsi di alfabetizzazione.

Io ho cercato di costituire un gruppo di lavoro con insegnanti che avevano interesse a questa cosa e che avevano già attivato della formazione specifica presso le Università. Abbiamo lavorato sempre sulla scuola primaria, c'erano queste insegnanti che facevano questi gruppi di lavoro, con grandissime difficoltà perché all'inizio sono state viste, almeno da alcuni docenti, in un certo modo, perché non condividevano il tipo di approccio, sottovalutavano molto l'aspetto interculturale, si dava molta importanza esclusivamente agli aspetti grammaticali della lingua senza considerare che i bambini con le loro storie avevano magari anche bisogno di una condivisione, quindi tutto il vissuto del viaggio, del cambiamento... che invece per molti insegnanti era considerato come una perdita di tempo (Elena, psicopedagogista).

Ci sono stati molti anni in cui si è dovuto lavorare molto su questo aspetto. Le insegnanti, tra l'altro, non accettavano che i bambini venissero tolti dalle classi.

Diciamo che comunque con il tempo siamo diventati più bravi anche sotto l'aspetto della comunicazione e quindi abbiamo coinvolto di più. Sono forse 1 o 2 anni che comincio a sentire che la gente dice: "Si il laboratorio è importante, quando cominciamo quest'anno?". Quindi da questo punto di vista io penso... di poter dire che si sta instaurando l'idea che il laboratorio linguistico è importante serve e che dovrebbe anche essere incrementato... purtroppo le risorse sono sempre quelle... però ora non trovi più nessuno che dice che il laboratorio non serve.

Nella primaria le insegnanti, che si sono proposte per il laboratorio, sono affiancate dalla cooperativa, nella scuola secondaria la cooperativa non ci va perché non abbiamo fondi sufficienti (Elena, psicopedagogista).

Si prevede che se ci sarà la disponibilità della cooperativa il progetto andrà avanti, ma cambieranno alcune insegnanti, è una esperienza importante... Anzi, assolutamente secondo me quello è solo il primo passo, è un fattore tecnico. La cosa fondamentale è l'integrazione sociale. Perché, ecco, una delle caratteristiche dell'utenza di questa scuola, è che è moltissimo... non mista, mistissima! Noi abbiamo, l'anno scorso le ho fatte contare dall'assistente amministrativo, quarantadue nazionalità praticamente le abbiamo un po'tutte, tranne l'estremo oriente. Qui non ci sono cinesi, non ci sono coreani. Dell'Asia abbiamo molti mediorientali, una certa quantità di indiani, ma ci fermiamo lì, ma all'estremo oriente non arriviamo, non ce n'è nessuno. Poi abbiamo un'altissima percentuale di sudamericani, filippini, però sono molto pochi i filippini di recente migrazione. Sono quelli meno problematici tutto sommato, dato che sono di vecchia migrazione. Molto Medio Oriente: Iran, Iraq... insomma... (Franca, Dirigente).

Anche per quanto riguarda i laboratori di L2 si sottolinea la mancanza di comunicazione tra docenti alfabetizzatori e docenti di classe. Spesso gli insegnanti non sono al corrente della programmazione che viene portata avanti e l'intervento appare circoscritto all'interno del laboratorio linguistico. Molti docenti lamentano di essere esclusivamente a conoscenza delle sole modalità organizzative di attivazione dei corsi, ciò che manca è essenzialmente la comunicazione e la condivisione tra docenti. L'intervista che segue testimonia in modo chiarissimo questa situazione.

Io apprezzo molto la disponibilità di questi operatori, la loro grande volontà, correttezza e assiduità, non sono mancati quasi mai, quello che va migliorato è il rapporto con le insegnanti delle classi da cui provengono i bambini che accogliamo in laboratorio, perché in alcuni casi non erano a conoscenza di quello che i loro alunni andavano a fare.

Si dovrebbero prevedere delle riunioni in cui le insegnanti, volenti o non volenti, devono essere presenti e sapere che programma si intende portare avanti, oltre che ascoltare, devono anche dare il loro contributo. Così si può mettere a punto un lavoro organico, altrimenti è soltanto un modo per avere un bambino fuori per due ore, il bambino fa qualcosa che gli piace, loro intanto portano avanti la didattica. No, il problema del nostro plesso sembra legato esclusivamente alla lingua e all'ortografia. È evidente che questi bambini scrivano non proprio in maniera corretta, questo preoccupa soprattutto nelle quinte.

In una delle tre quinte, c'era un bambino filippino con il quale abbiamo lavorato molto, non diceva una parola ma comprendeva perfettamente. Piano piano io e l'operatrice siamo riuscite ad aiutarlo, grazie ad una scheda, da lì abbiamo preso spunto, era una scheda che rappresentava un paesaggio delle Filippine. Questo è un bambino di 12 anni che andrà in prima media, l'insegnante che lo ha in classe non si è sentito di esprimere un giudizio sul laboratorio, di quanto è stato svolto, non sapeva nulla del programma... in effetti è mancato un tassello.

Sono state comunicate solo le modalità organizzative legate all'orario e al giorno prescelto (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale e docente alfabetizzatore.)

L'Associazione che collabora con noi da tre anni, opera da due anni con i laboratori L2. Sono molto bravi per la prima alfabetizzazione, sicuramente non essendo insegnanti hanno problemi didattici... Materiale lo abbiamo, nel senso che c'è, l'ho io come sostegno per cui utilizziamo il materiale di sostegno (Elisa, docente primaria).

Anche in questa intervista si evidenzia la grossa difficoltà del passaggio di informazioni tra gli insegnanti che si occupano dei progetti di alfabetizzazione linguistica e i docenti di classe che lamentano di non conoscere, ma probabilmente non richiedono, le modalità di lavoro e gli esiti degli interventi che vengono attivati nei laboratori.

Io avevo chiesto un progetto iniziale e, immaginavo, così come peraltro avevo anche chiesto, forse non ben esplicitamente, che ci fosse una fase di accertamento fatta dalla cooperativa che si occupava dell'aspetto linguistico... per cui la definizione di un percorso con delle tappe di verifica intermedie, con un dialogo costante con gli insegnanti di riferimento per due motivi: perché ovviamente dobbiamo collaborare e perché lavoriamo sullo stesso bambino. Secondo me questo scambio ci doveva essere direttamente con gli insegnanti di classe, gli insegnanti del laboratorio dovevano essere insegnanti che erano un po' un anello di congiunzione, in realtà io devo sapere su cosa stai lavorando perché se io lo so, faccio in modo di lavorare sulle stesse cose, con un approccio magari diverso oppure sulle stesse cose, in termini di rinforzo. Io non l'ho rilevato, o meglio, io non sono stato messo a conoscenza dei vari esiti di un accertamento iniziale, non so i percorsi che hanno fatto, se non così, perché parlando, ma non in senso istituzionale e ufficiale,

per cui so che hanno fatto un lavoro sulla corporeità, sulla narrazione, però non so se è stato fatto un lavoro sulla socialità con questo bimbo filippino, però so così... tanto che, al momento finale, quando si doveva redigere la valutazione, io ho eccepito che non potevo farlo e che non ero interessato a farlo, perché mi sarebbe piaciuto che la cosa fosse posta con più attenzione da coloro che ci dovevano offrire questo tipo di servizio. Non funziona così, se non fosse altro per il dato di fondo che il bambino ce l'ho in carico io, ufficialmente parlando, il bambino è sul mio registro e ne rispondo io, quindi, secondo me, se tu vieni, dovresti darmi il supporto, però, io riconosco anche il fatto che tu abbia una specificità e quindi non necessariamente devi vivere in supporto al mio operato, semplicemente ti puoi porre a latere, con un tuo percorso che è altro rispetto a quello che faccio io, ma che comunque ha finalità positive nei confronti del bambino, però devi mettere a conoscenza le persone di quello che fai... e questo non c'è stato per cui mi è stato detto dalle insegnanti referenti che la cosa è stata posta all'attenzione di queste persone su mia sollecitazione. Alla fine mi è arrivata una relazione di una paginetta così... (Paolo, docente primaria).

Il problema della lingua è l'ostacolo più grande da affrontare non solo per quanto riguarda la lingua come comunicazione, è la lingua per lo studio delle discipline che diventa per noi l'ostacolo principale (Elisa, docente superiore responsabile di plesso).

d. Figure chiave

Nell'Istituto esistono soltanto due figure con esonero dalle attività di classe: la vicaria e la psicopedagoga d'Istituto. La mancanza di figure distaccate che si occupano dell'organizzazione degli interventi per gli alunni stranieri, provoca un vissuto di demotivazione e solitudine che coinvolge i docenti che rivestono ruoli di coordinamento, che lamentano di non avere orari aggiuntivi e avvertono la carenza di momenti di condivisione e di confronto costruttivo con i propri colleghi.

I miei problemi sono la solitudine perché io ho un ruolo che è unico nella scuola, non ho un'altra persona che fa la stessa cosa per cui non ho occasione di confronto, di scambio, devo gestire tutto da sola praticamente. Questo è il problema... uno dei problemi, l'altro, è che ho comunque un ruolo, fermo restando che a me piace perché mi interessa e che tutto sommato mi incuriosisce e mi stimola. Diciamo che ho un ruolo scomodo perché ha pochissima visibilità, quindi c'è gente che non ha la più pallida idea di quello che faccio e che probabilmente pensa che passo la giornata a non fare nulla, poi anche un ruolo che si presta a fare da capro espiatorio in moltissime situazioni, perché spesso capita sentire: "Ma cosa hai fatto in questa situazione, ma tu che facevi? Tu di che ti occupi?" (Elena, psicopedagoga).

Io faccio parte della Commissione Accertamento cultura. Quest'anno abbiamo fatto quattro accertamenti, ma sappiamo bene che il nostro non è un lavoro che attiva situazioni di cambiamento, serve soprattutto ai docenti per rendere nota la complessità della composizione della classe (Giovanna, docente Commissione Accertamento cultura, scuola primaria).

e. Interventi di educazione interculturale

L'educazione interculturale quale progetto trasversale intenzionale finalizzato a valorizzare le differenze, è in realtà un progetto ancora *in fieri*.

Pur se la scuola è individuata come strumento e mezzo di trasformazione generazionale sul territorio, “luogo nevralgico di interculturalità possibile” (Susi, 2005), attivare una pedagogia interculturale richiede la revisione incisiva di plurimi dispositivi operativi capaci di incidere profondamente sui curricoli, sul clima e sugli stili educativi. Pur se si avverte una sensibilità sul tema, l'attivazione degli interventi appare molto frammentaria e relegata ad azioni estremamente episodiche. La scuola demanda l'attività all'Associazione che coopera con l'Istituto che, nell'a.s. 2010/2011, ha attivato interventi sia per gli alunni della scuola primaria che secondaria di primo grado finalizzati all'educazione ai diritti con una particolare sensibilizzazione a quelli del minore.

Come affermano Teresa, (docente di scuola superiore), Elena, (psicopedagogista), e Giulia, (Referente di plesso)

Ciò che nelle scuole si fa è esclusivamente l'alfabetizzazione (Teresa, docente lettere superiore, docente alfabetizzatore).

Siamo piuttosto indietro sul tema dell'interculturalità. Io come funzione strumentale me ne occupo solo dallo scorso anno e prima dell'incarico, diciamo, ufficiale, mi sono battuta per i laboratori di L2 (Elena, psicopedagogista).

...so solo che c'è una cooperativa che ora si occupa dei progetti interculturali nella scuola, sia nella primaria che nella scuola secondaria di primo grado (Giulia, Referente di plesso, scuola primaria).

f. Criteri di inserimento nelle classi

La scelta di idonei criteri di inserimento degli alunni stranieri nelle classi viene definita in letteratura come elemento fondante da cui dipende il ritardo scolastico e il successivo percorso formativo dell'alunno (Santagati, 2006). Pur se la normativa prevede l'inserimento sulla base dell'età anagrafica, è possibile stabilire procedure diverse, anche se all'interno di parametri specifici predisposti dalla legge.

Le testimonianze mettono in risalto che il problema maggiormente sentito non è legato esclusivamente al criterio di inserimento, ma, soprattutto, alle modalità con cui avviene la procedura. Inoltre il mancato reperimento della scolarizzazione pregressa dell'alunno genera enormi problemi ai docenti sprovvisti di immediati strumenti di conoscenza necessari ad attivare un idoneo e tempestivo percorso formativo personalizzato.

In genere non inseriamo i ragazzi nelle classi secondo la normativa e, data l'abitudine dei nostri docenti, ormai, abbastanza consolidata, non è che presentiamo il caso a priori. Se c'è un problema esce fuori a-posteriori appena inserito perché la situazione è particolarmente difficile dopo due o tre giorni sono i docenti stessi che chiedono o un accertamento culturale o che segnalano eventuali disagi, psico-sociali o di altro genere. *Di norma, ormai, e questo lo dico con un certo orgoglio, perché secondo me è un bel risultato di questa scuola*, non è un problema inserire un ragazzino straniero, è inserire un ragazzino nuovo, qualunque egli sia e ci siamo anche abbastanza abituati. Questo però è un po' il difetto, ma non è un difetto della nostra scuola, è un difetto di quello che capita nella situazione, che gli inserimenti non sono tutti ad inizio anno, questa è una difficoltà in più. Adesso, a gennaio, io mi aspetto un pacchettino di iscrizioni perché questo avviene sempre. Allora a metà anno qualche problema lo crea, ma al di là del fatto che si tratti di stranieri perché comunque un inserimento a metà anno è problematico. Poi se parla un'altra lingua e viene da abitudini culturali diverse è ancora più problematico.

Loro dovrebbero presentare la certificazione, della scuola frequentata, tradotta. Molto spesso non l'hanno... molto spesso l'hanno nella loro lingua. Noi cominciamo a vederla e poi chiediamo la traduzione, qualche volta addirittura non l'hanno per niente. La normativa dice che laddove manca... noi dobbiamo inserire in una classe che compete per titolo di studio, diciamo così, là dove non esiste la documentazione noi dobbiamo agire per età. C'è la possibilità, della quale qualche volta fruiamo, di solito dopo l'inserimento, non subito, di andare un anno indietro, se nella classe che compete per età i docenti valutano che sia opportuno uno spostamento, ripeto di un anno, perché la normativa non consente di più. Oppure, qualche volta, quando l'arrivo avviene molto tardi, ed è presumibile che il ragazzo non possa nell'arco, per esempio, di due o tre mesi, recuperare, si preferisce inserirlo nella classe precedente oppure, a volte nella classe corrispondente, ma con l'accordo che probabilmente verrà fermato. Praticamente lo si fa frequentare per l'alfabetizzazione linguistica (Franca, Dirigente).

Per gli inserimenti in corso d'anno di bambini stranieri ci dovrebbe essere una Commissione che verifica, io so che la Commissione Accertamento cultura si riunisce quando ci sono gli inserimenti. Se non funziona così è grave oltre che assurdo. È la Commissione che fa accertamento cultura che dovrebbe dire dove il bambino deve essere inserito. Durante l'anno i bambini ti arrivano improvvisamente (Luisa, docente primaria)

Tendenzialmente si inserisce il bambino secondo l'età anagrafica, diciamo che poi in alcuni casi si possono far retrocedere di un anno, ma mai più di così perché la legge prevede che l'età anagrafica venga rispettata e dopo di che c'è da noi, anche questa è stata istituita da un po' di anni, la famosa Commissione Accertamento culturale che si attiva su richiesta dell'insegnante per valutare se l'inserimento è idoneo oppure no... Le insegnanti fanno un periodo di osservazione e se valutano che l'inserimento in quella classe non sia adeguato fanno una richiesta scritta alla Presidenza chiedendo che si riunisca la Commissione Accertamento cultura per valutare il livello di apprendimento raggiunto dal bambino che a loro parere non è adeguato alla classe di appartenenza. Viene fatta una relazione che viene sottoposta alla Preside e a quel punto la Preside può decidere, sulla base della relazione, di retrocedere il bambino. Il problema è che, a volte, questa seconda valutazione e qui, ripeto, siamo sempre nell'ordine delle prerogative della Preside, perché la Preside può anche valutare che le classi di accoglienza inferiori non siano adatte per inserire un soggetto problematico o che debba essere seguito in modo particolare perché magari hanno già altri due soggetti o un handicap o altro... a quel punto non lo fa lo stesso l'inserimento, capito?

Quindi ci sono tutta una serie di considerazioni che poi diciamo... competono la Presidenza perché rientrano nelle sue specifiche funzioni (Elena, psicopedagoga).

Non si hanno informazioni sul pregresso scolastico del bambino. Ho chiesto l'accertamento cultura sapendo già che non avrebbe portato a niente, *l'ho chiesto perché volevo una carta, una*

pezza d'appoggio. La Commissione ha confermato le difficoltà, ma il bambino non poteva essere messo in una classe inferiore. Lui segue il corso di L2, una o due volte la settimana, ma non basta... alla fine ti trovi sempre da sola (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

C'è stato un anno che abbiamo fatto questo tentativo di traduzione della certificazione pregressa dell'alunno con una cooperativa che si era offerta e... però... poi è rimasto un po' lettera morta... ti faccio un esempio di un bambino straniero disabile che noi abbiamo, è entrato l'anno scorso. I genitori parlavano esclusivamente in francese, praticamente abbiamo dovuto fare ricorso ad un interprete. Siccome i genitori lavoravano in una ambasciata hanno ottenuto di avere una persona che presenziava agli incontri, anche nei GLH, c'era chi faceva da traduttore (Elena, psicopedagoga).

g. Criteri di valutazione degli alunni

L'approfondimento in merito ai criteri di valutazione adottati per gli alunni neoarrivati o di recente ingresso in Italia, non ha destato particolare riscontro tra gli intervistati. Probabilmente per la mancata condivisione di procedure prestabilite e condivise tra i docenti.

La definizione dei criteri di valutazione viene concordata in sede di Consiglio di classe durante le cadenze quadrimestrali prestabilite.

Per la valutazione abbiamo prove differenziate, valutiamo rispetto al progetto di partenza. I voti ci legano le mani e spesso ci sono insufficienze anche se noi ci attiviamo e, se il ragazzo ci segue, riesce comunque ad andare avanti (Elisa, docente di lettere, responsabile di plesso).

La valutazione è sempre un problema. Per il momento ci si regola con gli obiettivi minimi per i neoarrivati. Certo per gli insegnanti vuol dire una fatica in più, devi fare lavori diversificati e capita di avere più programmazioni. *Io ne ho fatta solo una con degli asterischi interni, anche per non farli sentire diversi* (Teresa, docente di lettere, docente alfabetizzatore).

4.3.4. Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione

Le riforme creano ciclicamente disorientamento tra gli insegnanti che si trovano a applicare Regolamenti ministeriali poco attenti al punto di vista dei docenti e incuranti dei dissensi pubblicamente espressi.

Nel Piano Programmatico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca elaborato con il Ministro dell'Economia e delle Finanze nel 2008, a cui sono seguiti Regolamenti attuativi, sono stati revisionati i quadri orari nei diversi ordinamenti, riorganizzata la rete di scuole e ridisegnati nuovi criteri e parametri per la determinazione di organici di personale.

Gli effetti negativi si avranno negli anni e richiederanno, se ne sussisteranno le condizioni oggettive, un'ulteriore ri-definizione delle pratiche di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati.

L'esistenza di tale normativa, ormai in corso di applicazione, comincia a creare notevoli preoccupazioni da parte del personale scolastico, che così si esprime:

il prossimo anno rischio anche il mio posto di lavoro tra le altre cose quindi sinceramente non lo so. Io accetto le riforme ma non approvo certi provvedimenti, la mancanza di compresenze andrà ad incidere su tutte le realtà (Elena, psicopedagoga).

Le riforme hanno inciso tantissimo, per i criteri di valutazione, la riduzione delle ore in alcune discipline, inoltre abbiamo perso i laboratori che erano fondamentali (Elisa docente superiore).

Il luogo dove si deve risparmiare è sempre la scuola, questo ti fa capire il senso e l'importanza che viene data alla formazione (Lorenzo, docente primaria, responsabile di plesso).

Non credere che sia così diffusa una cultura scolastica fatta di conoscenze, di riflessioni, così come si immagina, perché credo che i tempi siano stati molto più veloci nel loro mutare di quanto sia stata la capacità degli insegnanti di andargli dietro per cui... sento che molti di noi sono in grande affanno con queste nuove generazioni e quando sento un Ministro che vuole introdurre il voto di condotta e quindi affronta, perché l'ha collegato al bullismo, un fenomeno che è drammatico come quello, con una prospettiva così di retroguardia, così di basso profilo, un Ministro che tra l'altro riceve il plauso di molti insegnanti, mi viene da dire che, forse, abbiamo qualche difficoltà ad interpretare i nostri tempi e noi non possiamo averne (Paolo, docente primaria).

Le riforme aggravano la situazione. Ci sono state contrazioni di cattedre e quando qualche collega è assente e le classi vengono divise, da 21 alunni arriviamo a trenta con estrema facilità... non si riesce di certo a coinvolgerli tutti (Teresa, docente superiore docente alfabetizzatrice).

Io credo che per il genitore del ragazzo straniero il voto tutto sommato è più immediato rispetto al giudizio che non veniva sempre adeguatamente compreso (Anna, docente superiore).

Io in una seconda ho su 14 ragazzini, 5 italiani e il resto stranieri. Questa è una scuola a rischio dove abbiamo dei fondi per giusta causa e non trovo giusto il tetto del 30% perché taglia tantissimo (Teresa, docente secondaria, docente alfabetizzatore).

4.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione

La scuola costruisce con fatica i percorsi di accoglienza e di integrazione per gli alunni stranieri e il progetto stenta a realizzarsi.

Pur se le cause sono molteplici e riguardano anche la collocazione geografica dei plessi oltre che la composizione del corpo docente in continuo cambiamento, per i numerosi trasferimenti e i nuovi ingressi, in assenza di una propensione al confronto e alla revisione delle procedure attivate, l'organizzazione stenta a costruire un sapere consapevole.

Sul piano operativo permane una prevalente attenzione all'alfabetizzazione linguistica che mette in ombra gli aspetti che sottendono ad una reale accoglienza e integrazione in prospettiva interculturale.

Alcune cose vengono fatte, ma non sempre si riescono a scalfire gli automatismi radicati nel contesto scolastico per cui il progetto di una scuola intesa come “luogo di trasformazione generazionale del territorio”, rimane, nei fatti, ancora *in fieri*.

Anche se gli effetti di questa situazione vengono attribuiti dai docenti a cause differenti, dalle testimonianze che seguono emerge un “sentire” stanco, demotivato e un forte senso di rassegnazione.

I plessi sono molto distanti l'uno dall'altro e anche la tipologia degli insegnanti è estremamente variegata, ci sono insegnanti di tutti i tipi e generi, c'è un continuo flusso di gente che va e che viene, c'è tutta una fascia di insegnanti che cambia tutti gli anni per cui si deve sempre ricominciare daccapo, quindi non c'è mai nulla di molto acquisito e il passaggio delle informazioni è sempre molto... molto... molto... molto... molto difficile anche con le persone che dai per scontato che sia tutto chiaro. Invece non si sa come mai... Bisognerebbe comunque cominciare a pensare a mettere giù procedure che devono essere condivise da tutti e diventare cultura comune, ci sono delle cose, invece, su cui ogni anno devo ricominciare daccapo... (Elena, psicopedagogista).

Se non l'adesione a una serie di iniziative che, sulla carta, possono essere qualificanti per l'istituzione, ma che in realtà non entrano nel cuore vero dei problemi che esistono nell'Istituto... in realtà, mi sembra, che la nostra scuola sia in realtà... ad ‘anno zero’, a costante ‘anno zero’, dove non c'è costruzione di un sapere consapevole, non c'è costruzione di un sapere tecnico professionale, che evolva su basi che di anno in anno si rafforzano, anche nella consapevolezza magari di aver fatto un percorso sbagliato e quindi cambiando verso un'altra direttrice. La sensazione è che questo non avvenga, per cui, ogni anno, noi partiamo dalle stesse problematiche (Paolo, docente primaria).

Ci sono blocchi burocratici e poi non c'è comunicazione. Questa situazione ha bisogno di cose concrete, ci vogliono persone capaci di osteggiare l'ordine precostituito (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

Mi piacerebbe lavorare in una scuola senza giudizio né per gli alunni, né per noi docenti, eppure molto spesso mi sento giudicata... mi piacerebbe parlare di scuola invece, nella maggior parte dei casi, nelle nostre riunioni, noi parliamo d'altro... (Lucia, docente primaria, Dipartimento interculturale e docente alfabetizzatrice).

Tre anni fa mi hanno detto dalla Direzione che c'era questo Progetto, abbiamo cominciato con la scuola media, poi la scuola media si è distaccata. Io sapevo che all'interno del Consiglio di Istituto doveva essere portata questa informazione di distacco della media ma non è stato fatto. Quindi abbiamo continuato il corso io con una collega. Il corso ha perso valore. Il Dirigente ci ha chiesto se volevamo continuarlo perché loro lo avevano tolto dal POF. Questa cosa non è stata pubblicizzata neanche sul sito. Noi abbiamo fatto questo libro del Pellegrino, che hanno fatto i bambini completamente da soli, ma il lavoro non è stato visionato neanche dal Dirigente. Il progetto è stato pagato extra il primo anno adesso è finanziato dai genitori. (Luisa, docente primaria e docente alfabetizzatrice).

Secondo me i problemi non permettono che le cose vadano avanti, i Progetti, i Dipartimenti, le Commissioni. Io mi chiedo cosa nella pratica esce da tutte le riunioni che facciamo. Cos'è cambiato nell'attività quotidiana? Il cambiamento reale e quotidiano non si vede, qui facciamo tantissimi Progetti, scriviamo anche belle relazioni, ma le cose non vengono attuate. O manca una persona che si occupa di questo aspetto, o manca proprio la comunicazione, manca anche la voglia di fare delle cose nuove. Non ci sono risorse, ma perché non si utilizzano i genitori stranieri come mediatori perché magari hanno anche tempo da dedicarci? Qui c'è una chiusura terribile,

qui è tutto difficile. Questa scuola prende dei fondi nello specifico perché ha questa connotazione, ma al di là dei progetti io mi chiedo cosa va a questi bambini. La maggioranza dei soldi va su gruppi di lavoro che producono carta, solo carta... nulla è cambiato. E allora? (Ornella, docente primaria, Dipartimento interculturale).

4.4. Osservazioni conclusive

L'Istituto Comprensivo in cui è stata svolta la ricerca empirica, è collocato in una zona periferica di grande estensione, luogo storico di insediamento e seconda area circoscrizionale per la presenza di popolazione straniera.

I minori che affluiscono nei plessi dell'Istituto, riflettono l'eterogeneità del territorio che registra un'utenza scolastica ulteriormente problematizzata per la presenza di una Casa Famiglia, di un Centro di Prima Accoglienza e di un Campo Rom.

La richiesta didattica, tarata sui bisogni di questa utenza complessa, ha sollecitato, a livello organizzativo, la creazione di Commissioni e di Dipartimenti trasversali composti dai docenti dei tre ordini di scuola.

Dalla documentazione scolastica ufficiale si evince che l'area inerente l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri è affidata ad un Dipartimento interculturale, ad una Commissione Accertamento cultura e ad un docente Referente di Istituto che copre il ruolo di Funzione strumentale.

Pur se l'organizzazione scolastica si colloca in un'area definita a "forte flusso migratorio", sia dalle testimonianze che dalla documentazione ufficiale, emerge che la progettazione degli interventi è avvenuta tardivamente rispetto all'inserimento degli alunni stranieri nella scuola.

Il Protocollo di Accoglienza è stato, infatti, redatto solo nell'anno scolastico 2007/2008 e ha generato dissensi e dissapori, in sede di Collegio docenti, in merito alla decisione di inserirlo o meno nel Piano dell'Offerta Formativa, e solo nell'anno scolastico in corso – 2010/2011 – sono state definite e diffuse ai docenti le prove di valutazione di comprensione orale e scritta della lingua italiana come L2, strutturate secondo il Quadro di riferimento europeo.

L'Istituto risulta particolarmente carente nell'organizzazione interna che manca di procedure chiare, collegialmente condivise, che definiscono compiti e ruoli nei settori strategici maggiormente coinvolti nel processo di accoglienza degli alunni e delle famiglie immigrate.

Le azioni, così come riferito dai testimoni qualificati, risultano per lo più frammentarie, carenti sotto l'aspetto della sistematicità, della comunicazione e della condivisione.

Gli interventi per gli alunni stranieri trovano riscontro in progetti annuali finalizzati soprattutto all'alfabetizzazione linguistica che viene strutturata su gruppi di livello ed effettuata nelle ore scolastiche ed extrascolastiche, anche mediante l'apporto di una Associazione esterna.

Le attività finalizzate all'integrazione per le famiglie degli alunni stranieri non hanno trovato riscontro, probabilmente anche a causa delle problematiche oggettive che non permettono alle famiglie straniere un'adeguata partecipazione alla vita scolastica.

Il gruppo di "auto-aiuto" promosso dalla scuola per l'integrazione tra le famiglie straniere è stato istituito in un momento politico particolare, quando, in merito alla discussione del disegno sulla sicurezza del 2009, alcuni esponenti di un partito politico governativo proposero la mozione che è stata definita dai principali quotidiani "dei medici e dei Presidi spia". Il clima politico non ha quindi agevolato il successo ad una iniziativa che, nei suoi intenti, risultava un valido sostegno psicologico e relazionale per le famiglie straniere.

La realtà scolastica, presenta una forte carenza organizzativa interna che genera un diffuso senso di disagio e ostacola la costruzione di un sapere consapevole capace di evolversi nel tempo anche attraverso l'autocorrezione e la revisione delle linee d'azione intraprese. La percezione, maggiormente avvertita dai testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio, è quella di trovarsi di fronte ad una realtà che tende alla valorizzazione formale delle procedure volta esclusivamente a definire un'identità scolastica esterna, senza che a questo faccia riscontro la promozione di una cultura flessibile centrata su momenti di riflessione, di partecipazione e di condivisione su problemi comuni.

L'area dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri si inserisce in un contesto organizzativo che, come abbiamo visto, presenta profondi elementi di discontinuità e problematicità: il ritardo temporale con cui sono state definiti il Protocollo di Accoglienza e le prove di competenza linguistica, ne sono un chiaro esempio, così come i dissensi scaturiti, a livello collegiale, in merito alla scelta di inserire o meno il Protocollo di accoglienza all'interno del Piano di Offerta Formativa.

Ciò che emerge con evidenza dalle testimonianze è la carenza di una organizzazione interna capace di far fronte adeguatamente alle problematiche che sorgono in seguito all'inserimento degli alunni stranieri che provoca, nei docenti, sentimenti di rifiuto non tanto rivolti all'alunno in quanto "straniero", ma alla situazione che la sua presenza provoca all'interno del gruppo classe specialmente quando è già avvertito come "problematico".

Gli interventi di accoglienza e di integrazione vengono spesso vissuti in solitudine dal singolo docente che non si sente supportato da alcuna azione di coordinamento efficace eccetto per i corsi di alfabetizzazione linguistica che risultano però insufficienti a sopperire ai bisogni linguistici che l'alta percentuale di alunni stranieri richiede. Sentimenti di demotivazione e la percezione di una costante dispersione di energie professionali contraddistinguono le vicissitudini narrate dai docenti.

Gli interventi sono gestiti in modo formale più che sostanziale, esistono progetti, ma la mancanza di una tempestiva comunicazione sulle azioni intraprese non permette a tutti i docenti di conoscere, in modo approfondito, ciò che viene effettuato nell'Istituto. Si sa che esiste un Protocollo di Accoglienza, che vengono organizzati i corsi di L2, ma se ne conoscono, a grandi linee, solo le modalità organizzative.

La politica dirigenziale, attenta prioritariamente agli aspetti organizzativi più che a quelli didattici, non sollecita l'attivazione di pratiche condivise interne ed esterne alla scuola.

Risultano infatti carenti e quasi inesistenti anche le sinergie promosse sul territorio, sicuramente le cause sono riconducibili alle logiche ostacolanti su cui si basa il finanziamento dei progetti che vengono presentati annualmente dalle cooperative e dalle Associazioni territoriali agli organi competenti. Le iniziative sorgono, ma anche queste, dopo poco, vengono soppresse.

PARTE QUARTA
CONCLUSIONI

I risultati della ricerca empirica

In questa ricerca è stata operata la scelta di assumere il contesto educativo non “come istanza di verifica di una problematica, ma come punto di partenza di questa problematizzazione”¹ (Kaufmann, 2009 p. 25). Per tale ragione si è deciso di utilizzare, come dispositivo privilegiato di comprensione, il canale narrativo.

L’obiettivo conoscitivo della ricerca ha reso, infatti, necessario approfondire le rappresentazioni e i significati attribuiti dai testimoni qualificati sulle pratiche di accoglienza e di integrazione definite ed agite nel proprio contesto professionale.

Molto si conosce delle scuole e del loro funzionamento, si misura l’efficienza e l’efficacia dei loro esiti attraverso gli apprendimenti degli alunni, ma poco si sa di quello che accade realmente e di come le scelte legislative influenzano le azioni concrete, le pratiche automatizzate e i meccanismi di salvaguardia necessari a mantenere in vita gli schemi normativi condivisi, i valori espliciti² e gli assunti di base³ che costituiscono la cultura esplicita ed implicita di ogni organizzazione (Fischer, 2003).

Le narrazioni dei soggetti hanno portato alla luce alcuni nodi problematici che verranno trattati specificatamente nel settore inerente i *nuclei tematici*.

In questo capitolo si cercherà di dare una immagine complessiva delle due realtà scolastiche in cui è stata effettuata la ricerca empirica.

Non avendo lo studio finalità di generalizzazione, le due realtà verranno trattate separatamente anche se l’approfondimento verrà preceduto da una breve premessa sugli aspetti di contesto che accomunano le due istituzioni educative.

Nel corso dello studio è stato più volte fatto cenno al crescente aumento delle presenze degli alunni stranieri nei contesti educativi del territorio nazionale. È stato inoltre osservato come la presenza disomogenea e differenziata provochi maggiori concentrazioni nei contesti locali e, all’interno di questi, in singole scuole anche collocate in territori limitrofi.

La presenza di tipologie di soggetti, diverse per biografie linguistiche, culturali e per progetti migratori, rende particolarmente complessa l’azione educativa che è chiamata a progettare gli interventi educativi all’interno di un’articolazione complessa che richiede flessibilità organizzativa ed azioni di coordinamento interne ed esterne in grado di coinvolgere Enti e soggetti appartenenti alla sfera istituzionale e del privato sociale.

¹ Lo studio preliminare effettuato tra giugno-settembre del 2008 ha infatti permesso di circoscrivere l’oggetto di ricerca, raccogliere informazioni e tarare l’intervista.

² Nella letteratura sociologica i valori espliciti sono quelli che riflettono ufficialmente l’ideologia della scuola e contribuiscono a farle assumere una certa identità. Questi valori si manifestano nelle diverse forme di espressione simbolica che fanno sì che vengano riprodotti e riconfermati (Fischer, 2003)

³ Sono i valori impliciti non espressi nei valori espliciti, più difficili da decifrare, ma più importanti per comprendere un’organizzazione (Fischer, 2003).

Il profondo scollamento tra una lettura politica emergenziale del fenomeno, tenuta in vita dai media e intrecciata con i problemi della sicurezza nazionale e internazionale e la mancata corrispondenza tra i principi di uguaglianza dichiarati e l'effettiva discriminazione dei soggetti nell'accesso ai diritti, si ripercuotono sulla realtà educativa.

Se le condizioni per garantire le pari opportunità di accesso ai diritti, sono definiti da una normativa poco inclusiva che ostacola la mobilità sociale ed espone i migranti a forme di svantaggio e di precarietà economica, gli effetti che ne derivano agiscono sui minori stranieri che spesso presentano un bagaglio di disorientamento affettivo che ha ripercussioni anche sul piano cognitivo.

La precarietà delle condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate producono effetti sulle dinamiche di integrazione, sulla partecipazione scolastica e sul sostegno didattico che le famiglie possono fornire ai propri figli che spesso esprimono una condizioni di disagio complessivo.

Il gap comunicazionale rappresenta, infatti, uno degli elementi critici che va a sommarsi ad altri fattori che la letteratura sociologica individua nella categoria multipla del disagio sociale.

La scuola, che si trova a rispondere ai bisogni posti dalla diversità linguistica e culturale, appare una realtà complessa e contraddittoria che manca di un quadro normativo coerente e integrato e si trova a ricostruire sempre nuovi equilibri per fronteggiare le istanze poste da un imponente processo riformistico, ancora in corso, che sembra non dare più spazio alla promozione di strategie didattiche capaci di garantire i bisogni formativi che la presenza degli alunni stranieri richiede.

Lombardia

La scuola della città lombarda è riuscita a costruire una rete di collaborazione e compartecipazione territoriale efficace che permette di promuovere elementi strategici di raccordo su una duplice dimensione: tra scuola ed Ente locale e tra scuola e terzo settore.

La presenza di uno Sportello di coordinamento territoriale, finanziato dall'Ente comunale e, parzialmente, dalle scuole del territorio, è un servizio di consulenza che fornisce interventi di coordinamento ai referenti degli Istituti territoriali e di supporto ai docenti che possono fruire dei materiali didattici forniti dallo Sportello.

Il terzo settore, pur se si confronta annualmente con una politica di finanziamento ostacolante, riesce ad operare con le scuole offrendo attività di aiuto compiti e di integrazione sociale per i ragazzi, predisponendo iniziative mirate all'integrazione degli alunni e delle famiglie straniere.

Se l'apporto si sostanzia, in particolare, con forme di "doposcuola" e con attività di sostegno e recupero scolastico, l'intervento, offerto per lo più da associazioni di matrice confessionale, riesce a promuovere anche momenti di incontro protetti, creando spazi significativi di aggregazione che rischiano però di riprodurre forme di ghettizzazione a causa della confluenza, quasi esclusiva, di minori stranieri appartenenti a fasce sociali svantaggiate.

Questo sicuramente rappresenta un ostacolo per una prospettiva di integrazione interculturale, ma il rapporto scuola-territorio rimane uno strumento strategico di supporto all'istituzione scolastica.

Anche l'organizzazione interna risulta particolarmente articolata e si avvale di procedure collegialmente condivise che scandiscono ruoli e compiti specifici che investono i vari settori interni all'Istituto che si trovano ad affrontare il primo contatto con la famiglia immigrata.

A livello didattico organizzativo le attività progettate, vengono valutate e monitorate grazie al lavoro svolto dal personale distaccato con esonero parziale e/o totale dall'insegnamento in aula, ma trovano poco riscontro e coinvolgimento da parte di tutti i docenti. La condivisione risulta quasi esclusivamente circoscritta alla scelta dei dispositivi organizzativi che agevolano il lavoro nella classe e agli interventi di comunicazione e di raccordo tra l'Istituto centrale e i plessi, ma provoca in queste figure anche un profondo senso di rammarico, di poca gratificazione, di stanchezza e di solitudine professionale.

Le strategie di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati vengono scandite in momenti specifici. La fase di accoglienza rivolta alle famiglie straniere viene facilitata dalla presenza di mediatori culturali, forniti gratuitamente dall'Associazione che coopera con la scuola, e si basa su un triplice obiettivo: far comprendere il progetto promosso dall'organizzazione educativa, acquisire le informazioni sull'alunno e pervenire ad informazioni utili rispetto alle esigenze e alle aspettative familiari.

Didatticamente il percorso viene differenziato in relazione ai bisogni del soggetto, alla sua biografia linguistica e culturale e alla scolarità pregressa. Sia nella scuola primaria che secondaria, quando vengono inseriti alunni neoarrivati si promuove, quasi esclusivamente, un percorso basato sull'alfabetizzazione strumentale della lingua italiana che viene gestito, durante l'orario scolastico, da personale distaccato presente nell'Istituto e da insegnanti volontari in pensione, attraverso modalità organizzative che variano in base alle esigenze del momento e vedono coinvolti o gruppi di livello o, in alcuni casi, individui singoli. Si ricorre ad interventi individualizzati quando gli inserimenti avvengono ad anno inoltrato e quando la classe di inserimento dell'alunno richiede capacità concettuali più articolate.

Anche se il percorso formativo, soprattutto nella scuola primaria, è quasi sempre personalizzato e permette agli alunni percorsi tarati sui bisogni e sulle effettive capacità di ognuno, nella scuola secondaria di primo grado la situazione si complica notevolmente.

L'inserimento dell'alunno nella classe avviene, generalmente, in base all'età anagrafica, ma nel caso in cui si verifichi un arrivo ad anno inoltrato, è prevista una forma di "deroga" che è stata condivisa a livello collegiale. Secondo le competenze pregresse dell'alunno e dietro consenso della famiglia, lo studente può essere inserito in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica.

Le dinamiche di integrazione interne alla classe non sembrano arrecare grosse difficoltà anche se non sempre i docenti assistono alla formazione coesa dei gruppi di aggregazione libera soprattutto nelle fasi di gioco o di lavoro didattico organizzato in gruppi. Spesso, secondo i docenti, sono gli alunni stranieri ad esternare atteggiamenti

che demarcano il permanere di una sensazione di diversità. Uno sgarbo rivolto ad un minore straniero rispetto al coetaneo italiano, viene spesso amplificato sino ad assumere risvolti affettivi e personali tali da generare, in alcuni casi, vere e proprie crisi di identità determinate da una percezione profonda di non accettazione.

Attenzione prioritaria viene data, quasi esclusivamente, all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, i ragazzi neoarrivati vengono inseriti immediatamente nei gruppi di alfabetizzazione linguistica finalizzati ad agevolare l'acquisizione delle competenze comunicative. Quando l'inserimento dell'alunno avviene in classi terminali della scuola primaria e secondaria di primo grado, vengono attivati percorsi semplificati di apprendimento delle discipline al fine di facilitare un'acquisizione minima delle competenze disciplinari, consentire il passaggio dell'alunno nella scuola secondaria di primo grado e supportare lo studente in vista dell'esame di Stato che segue, per gli alunni con cittadinanza non italiana, le stesse forme e modi previsti per i cittadini italiani (rif. comma 9 dell'art.1 del D.P.R. 122 del 22 giugno 2009 recante norme vigenti sulla valutazione finale degli alunni).

La problematica connessa alla valutazione rafforza, nel docente, la percezione del proprio stato professionale in perenne tensione per la compresenza di istanze contraddittorie. I bisogni di cura educativa si scontrano, infatti, con le esigenze, sempre più pressanti, di certificazione e formalizzazione del percorso scolastico che, nel definire i meriti e demeriti individuali, mettono in modo meccanismi di classificazione e di differenziazione che ripropongono forme di selezione e di disuguaglianza sociale.

Il dover dimostrare i risultati del prodotto scolastico sia negli apprendimenti degli alunni che nel percorso disciplinare seguito, porta a creare un clima che sottostima quelli che sono gli elementi non quantificabili del vivere scolastico che contemplano il benessere, la relazione, la socialità e la convivenza civile.

I Regolamenti introdotti dal Piano Programmatico sta apportando i primi grandi cambiamenti nelle scuole e vengono interpretati con grande preoccupazione dal personale docente consapevole del rischio di non riuscire a garantire nel tempo adeguati percorsi di apprendimento tarati sulle esigenze di ognuno per la contrazione delle ore di contemporaneità e la difficoltà di ottenere distacchi di docenti con esonero dall'insegnamento in aula.

Lazio

L'Istituto Comprensivo di Roma in cui è stata svolta la ricerca empirica, è collocato in una zona periferica di grande estensione, luogo storico di insediamento e seconda area circoscrizionale per la presenza di popolazione straniera.

I minori che affluiscono nei plessi dell'Istituto, riflettono l'eterogeneità del territorio che risulta ulteriormente composita per la presenza di una Casa Famiglia, un Centro di Prima Accoglienza e da un Campo Rom.

La richiesta didattica tarata sui bisogni di questa utenza complessa, ha sollecitato, a livello organizzativo, la creazione di Commissioni e di Dipartimenti trasversali composti dai docenti dei tre ordini di scuola.

Dalla documentazione scolastica ufficiale, si evince che l'area inerente l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri è affidata ad un Dipartimento interculturale, ad una Commissione Accertamento cultura e ad un docente con il ruolo di Funzione strumentale.

Nonostante la collocazione dell'Istituto in un'area definita a "forte flusso migratorio", dalle testimonianze e dalla documentazione scolastica risulta che la progettazione degli interventi è avvenuta in un momento tardivo rispetto all'inserimento degli alunni stranieri nella scuola.

Il Protocollo di accoglienza è stato, infatti, redatto solo nell'anno scolastico 2007/2008 generando non pochi dissensi e dissapori per il suo inserimento nel Piano di Offerta Formativa, e solo nell'anno scolastico in corso – 2010/2011 – sono state definite e diffuse ai docenti le prove di valutazione di comprensione orale e scritta della lingua italiana come L2, strutturate secondo il Quadro di riferimento europeo.

L'Istituto risulta particolarmente carente nell'organizzazione interna che manca di procedure chiare, collegialmente condivise, che definiscono compiti e ruoli nei settori strategici interni all'Istituto maggiormente coinvolti nel processo di accoglienza degli alunni e delle famiglie immigrate.

Le azioni, così come riferito dai testimoni qualificati, risultano per lo più frammentarie, carenti sotto l'aspetto della sistematicità, della comunicazione e della condivisione.

Gli interventi per gli alunni stranieri trovano riscontro in progetti annuali inerenti soprattutto l'area dell'alfabetizzazione linguistica che viene strutturata su gruppi di livello ed effettuata nelle ore scolastiche ed extrascolastiche, anche mediante l'apporto di una associazione esterna.

Le attività finalizzate all'integrazione per le famiglie degli alunni stranieri non hanno trovato riscontro, probabilmente a causa delle problematiche oggettive che non permettono alle famiglie straniere un'adeguata partecipazione alla vita scolastica.

Il gruppo di "auto-aiuto" promosso dalla scuola per l'integrazione tra le famiglie straniere è stato istituito in un momento politico particolare, quando, in merito alla discussione del disegno sulla sicurezza del 2009, alcuni esponenti di un partito politico governativo proposero la mozione che è stata definita dai quotidiani "dei medici e dei Presidi spia."

Il clima politico non ha quindi agevolato il riscontro partecipativo ad una iniziativa che, nei suoi intenti, risultava un valido sostegno psicologico e relazionale per le famiglie straniere.

La realtà scolastica, presenta una forte carenza organizzativa interna che genera un diffuso senso di disagio che ostacola la costruzione di un sapere consapevole capace di evolversi nel tempo anche attraverso l'autocorrezione e la revisione delle linee d'azione intraprese. La percezione, maggiormente avvertita dai testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio, è quella di trovarsi di fronte ad una realtà che tende alla valorizzazione formale delle procedure volta esclusivamente a definire un'identità scolastica esterna, senza che a questo faccia riscontro la promozione di una cultura flessibile centrata su momenti di riflessione, di partecipazione e di condivisione sui problemi comuni.

L'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri si inserisce in questa situazione, il ritardo temporale con cui sono state definiti il Protocollo di Accoglienza e le prove delle competenze linguistiche, ne sono un chiaro esempio, così come i dissensi scaturiti a livello collegiale in merito alla scelta di inserire il Protocollo di Accoglienza all'interno del Piano dell'Offerta Formativa. Ciò che emerge con evidenza dalle testimonianze è la carenza di una organizzazione interna capace di far fronte adeguatamente alle problematiche che sorgono in seguito all'inserimento degli alunni stranieri che provoca, nei docenti, sentimenti di rifiuto non tanto rivolti all'alunno in quanto "straniero", ma alla situazione che la sua presenza provoca che viene avvertita come evento che scatena ulteriori difficoltà per i docenti, fonte di rallentamento didattico e richiesta di impegno aggiuntivo. Gli interventi di accoglienza e di integrazione vengono spesso vissuti in solitudine dal singolo docente che non si sente supportato da alcuna azione di coordinamento efficace eccetto per i corsi di alfabetizzazione linguistica che risultano però insufficienti a sopperire ai bisogni linguistici che l'alta percentuale di alunni stranieri richiede.

Sentimenti di demotivazione e la percezione di una costante dispersione di energie professionali contraddistinguono le vicissitudini narrate.

Gli interventi sono gestiti in modo formale più che sostanziale, esistono progetti ma la mancanza di una tempestiva comunicazione sulle azioni intraprese, non permette a tutti i docenti di conoscere in modo approfondito ciò che viene effettuato nell'Istituto. Si sa che esiste un Protocollo di Accoglienza, che vengono organizzati i corsi di L2, ma se ne conoscono, a grandi linee, solo le modalità organizzative. La politica dirigenziale, attenta prioritariamente agli aspetti organizzativi più che a quelli didattici, non sollecita l'attivazione di pratiche condivise interne ed esterne alla scuola. Risultano, infatti, carenti e quasi inesistenti anche le sinergie promosse sul territorio, sicuramente a causa delle logiche ostacolanti su cui si basa il finanziamento dei progetti che vengono presentati annualmente dalle cooperative e dalle Associazioni territoriali agli organi competenti. Le iniziative sorgono, ma anche queste, dopo poco, vengono soppresse.

5.1. I temi

a. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie

Molti autori sostengono che sino ad oggi, seppure con alcuni cambiamenti, è prevalsa una politica improntata sullo strumento della regolamentazione dei flussi.

Le norme legislative hanno rincorso il fenomeno con le ricorrenti sanatorie anziché precederlo e governarlo (Ambrosini, 2005).

Le sanatorie, varate dal Governo italiano in diverse fasi storiche, hanno creato momenti di espansione e di ridimensionamento della presenza irregolare nel nostro paese mantenendo attivo il confine labile che caratterizza il binomio regolarità-irregolarità. Gli effetti perversi e inattesi delle politiche migratorie, che oscillano da atteggiamenti di fatalistica rassegnazione ad una cinica fiducia negli anonimi meccanismi di mercato, hanno agito in termini di diffusione dei pregiudizi verso la diversità degli immigrati (Ambrosini, 2005; CNEL, 2010; Pollini, Scidà, 2004) e hanno rafforzato la proiezione di una permanenza legale quale tappa terminale di un percorso ricorsivo, fatto di un ingresso, spesso legale, nel territorio italiano e di un periodo faticoso di soggiorno irregolare.

La richiesta di una occupazione stabile, quale requisito imprescindibile, insieme all'alloggio e al reddito, per rinnovare il permesso di soggiorno, contrasta con le esigenze di un mercato occupazionale che, al contrario, richiede essenzialmente una forza lavoro precaria.

In questa situazione la condizione per prolungare la permanenza sul territorio italiano porta alcuni immigrati a mettere in atto forme estreme di disperazione come confermato dalla testimonianza della mediatrice iraniana riportata nello studio di caso della città lombarda.

Le forme di intolleranza che trovano sempre più legittimazione nell'opinione pubblica, soprattutto nelle aree economicamente disagiate, producono atteggiamenti di ostilità verso gli immigrati riconosciuti come artefici delle tensioni sociali, cause prime delle nostre mancanze di lavoro, di alloggio, di sicurezza, beneficiari di diritti non spettanti che "sfruttano a loro vantaggio lo Stato sociale" (Giddens, 2007, p.137). Le politiche pubbliche, limitando, di fatto, l'accesso ai diritti anche occupazionali, innescano una vera e propria forma di esclusione sociale. Le norme di accesso all'impiego pubblico regolate dai concorsi; la ritrosia a riconoscere i titoli di studio rilasciati da paesi estranei al sistema occidentale e le norme sulla naturalizzazione, i cui dati forniscono abbondanti argomenti per sostenere la tesi che la procedura, con gli elementi di discrezionalità che contiene, produce effetti discriminanti indiretti (Ambrosini, 2005), ne costituiscono alcuni esempi eclatanti.

Ultimamente il Governo ha varato alcuni percorsi che hanno acceso un ampio dibattito sulla validità e praticabilità nel nostro paese di poter applicare il cosiddetto "*sistema a punti*" e/o "*sistema a crediti*" adottato negli ultimi anni da alcuni paesi europei⁴ che hanno optato, seppur in modi diversi, a soluzioni di questo tipo.

In Italia il dibattito è fonte di diversi interrogativi in merito agli strumenti attuativi che riassumono l'attuale strategia del Governo sull'avvio del nuovo processo di integrazione rivolto agli immigrati che è stato adottato con il Pacchetto Sicurezza.

Il Piano nazionale per l'integrazione e la sicurezza si basa su cinque principi portanti: l'asse dell'educazione e l'apprendimento, l'asse del lavoro, l'asse dell'alloggio, l'asse dell'accesso ai servizi essenziali e l'asse dei minori e delle seconde generazioni.

⁴ Danimarca, Paesi Bassi, Regno Unito.

Una prima valutazione del Piano si evince dal *VII Rapporto* del CNEL che individua i limiti di impostazione del documento che, «agiscono negativamente togliendo in alcune delle misure contenute nei cinque assi [...], in particolare quelli sulla casa e sulla scuola, quella valenza generale che fa delle politiche di integrazione una straordinaria opportunità riformatrice della nuova società italiana» (Ivi, 2010).

Gli assi di iniziativa su cui si struttura il Piano non sembrano infatti in grado di dare sostegno ad un progetto riformatore capace di un'azione di rinnovamento sociale complessivo. L'esito è che alcune misure programmate rimangono parziali e contribuiscono a rafforzare una cultura politica che disconosce le criticità presenti in cui vertono le aree delle politiche pubbliche che, ancora una volta, non sembrano incluse in una prospettiva più ampia di riforma sociale.

Lo scarto tra la funzione integrativa portata avanti con fatica dalle istituzioni scolastiche e la funzione integrativa sociale produce dunque un profondo scollamento.

La lettura politica emergenziale del fenomeno, tenuta in vita dai media e intrecciata con i problemi della sicurezza nazionale e internazionale poco si concilia con gli orientamenti dichiarati dalle politiche educative di settore che mirano ad un confronto costruttivo fondato sui valori del dialogo e dello scambio reciproco.

b. Le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri

Se le condizioni per garantire le pari opportunità di accesso ai diritti sociali sono definite da una rigidità normativa poco inclusiva, la condizione degli stranieri rischia di saldarsi ad una emarginazione economica ed occupazionale che alimenta l'economia sommersa e crea un sottoproletariato che ha un rapporto di pura sopravvivenza con la società ospitante (Pace, 2007).

I fattori frenanti della mobilità sociale, legati all'occupazione, all'istruzione e all'alloggio, espongono alcune categorie sociali, a forme di svantaggio e di precarietà economica.

In questo clima contraddittorio, a cui si contrappone una politica centrata sui grandi temi e sulla revisione di vasti impianti normativi – cittadinanza, garanzia dei diritti e pari opportunità – continua a prevalere una sorta di tensione nel modo di vedere i migranti riconosciuti per un verso come risorsa, in quanto lavoratori, ma anche come artefici delle nostre tensioni sociali.

L'Italia conta un ritardo nelle politiche attive in vari settori tra cui quello abitativo e occupazionale che chiede adattamento, flessibilità ed una manodopera operaia non specializzata.

Le carenti condizioni socio-economiche in cui vertono la maggior parte delle famiglie immigrate si ripercuotono sui minori stranieri che spesso presentano un bagaglio di disorientamento affettivo che li rende psicologicamente più vulnerabili. Spesso alle condizioni di disagio si innescano una serie di manifestazioni comportamentali

che vengono ricondotti alla categoria plurima del “disagio scolastico” che provoca ripercussioni sul piano cognitivo.

La disuguaglianza di capitale economico e culturale è individuata tra i fattori strutturali che incidono in modo determinante sul successo scolastico del minore immigrato (Fondazione Agnelli, 2010; Giovannini, Palmas, 2002).

Il gap comunicazionale rappresenta, infatti, solo uno degli elementi critici che va a sommarsi a quei fattori che la letteratura sociologica, in un’ottica multifunzionale propria della prospettiva sistemica, individua come elementi che ostacolano e/o ritardano il processo di apprendimento.

Nelle scuole aumentano i casi di iperattività, di disattenzione e di difficoltà di apprendimento che hanno fatto aumentare, in modo esponenziale, il numero dei minori stranieri, segnalati dalla Neuropsichiatria infantile, che presentano disturbi specifici di apprendimento.

c. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati

Le politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana vengono a prendere corpo all’interno di un’articolata normativa che prevede dispositivi in merito ad aspetti fondamentali quali il monitoraggio, l’accesso e l’inserimento scolastico del minore, l’attivazione di processi formativi personalizzati e la disponibilità di risorse finanziarie (Bertozzi, Santagati 2006).

Questi elementi sono stati tradotti, per la prima volta in modo particolareggiato, nei dispositivi operativi contenuti nelle “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” del 2006, parzialmente riesaminati in merito alla distribuzione della presenza degli alunni stranieri con la C.M. 2/2010, che ha sollevato un’ondata di dibattito e dissensi incrociati, sull’introduzione del tetto del 30% degli alunni stranieri in ciascuna classe e sull’innalzamento o la riduzione del limite in base alle competenze linguistiche dell’alunno.

Pur se la normativa, più che ventennale, sull’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, appare per molti aspetti lungimirante, sembra in realtà non tener conto di alcune componenti essenziali quali: gli elementi di contesto⁵, che caratterizzano e differenziano ogni realtà educativa influenzandone le azioni, e le ripercussioni prodotte dai processi riformistici.

In alcune realtà scolastiche, a volte, a causa di automatismi consolidati nel tempo, viene a mancare un’azione di coordinamento efficace per cui si assiste a forme di demotivazione, a percezioni diffuse di dispersione delle energie professionali e ad un senso di impotenza determinati dalla consapevolezza di una carente capitalizzazione delle esperienze.

⁵ L’area di collocazione dell’Istituto, la distanza tra i plessi, la dimensione in relazione agli iscritti, il bacino di utenza, le risorse strumentali disponibili, ecc.

La normativa sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri risulta quindi difficilmente traducibile sul piano operativo e difficilmente applicabile in un sistema che appare sempre più destrutturato dalle nuove istanze riformistiche che stanno riducendo drasticamente le risorse umane e finanziarie necessarie a promuovere idonei percorsi di accoglienza e di integrazione per gli alunni stranieri.

La problematica degli alunni con cittadinanza non italiana non si inventa, necessita di competenze professionali e procedure che richiedono tempo e competenze, disponibilità psicologica, umana e relazionale oltre che un bagaglio di competenze professionali, organizzative, metodologiche e didattiche specifiche.

La logica burocratica, che contraddistingue il sistema italiano, ritarda i finanziamenti ai progetti che definiti, per lo più su base annuale, non permettono di organizzare i percorsi nei tempi dovuti e fanno perdere quella continuità e tempestività necessaria alla messa in atto di strategie educative adeguate a rispondere ai plurimi bisogni che scaturiscono dall'eterogeneità dell'utenza straniera.

La realizzazione degli interventi per gli alunni immigrati, spesso rimane circoscritta ai pochi "addetti ai lavori". La carente condivisione tra docenti, la difficoltà di costruire momenti di riflessione individuali e collettivi generate dalle pressioni di miglioramento e di prestazione, stanno facendo perdere di vista gli elementi che caratterizzano i valori profondi dell'educazione.

L'eterogeneità che caratterizza gli alunni immigrati se, da una parte, sollecita la progettazione di interventi tarati sui bisogni di ognuno, dall'altra richiede ai docenti maggiore fatica nella semplificazione del lavoro e quando in una classe di 20-25 elementi, sono presenti più alunni immigrati, il lavoro diventa sempre più difficoltoso e la personalizzazione dei percorsi risulta a volte quasi impossibile per le mancate condizioni temporali di operatività.

La promozione di una didattica tarata sui bisogni di ognuno, necessita del coordinamento di più dimensioni, interne ed esterne alla realtà scolastica, e prevede la promozione sinergica di alleanze territoriali, che si sviluppino in base alle risorse preesistenti nei territori locali.

La paura di un decremento delle iscrizioni di alunni italiani negli Istituti scolastici per la presenza eccessiva di alunni stranieri, è fonte di un notevole dispiegamento di energie da parte del personale scolastico che si trova così a confrontarsi con una normativa sul tema, per molti aspetti lungimirante, ma essenzialmente di settore che non tiene conto delle molteplicità di istanze, spesso contraddittorie, che innervano il contesto.

d. Riforme scolastiche e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione

Le politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri si inseriscono in un periodo in cui la scuola italiana viene investita da un imponente processo riformistico, ancora in corso.

Se l'autonomia scolastica permette alle scuole di autodeterminarsi in sede di erogazione del servizio, i margini di autonomia sono inseriti in un quadro normativo caratterizzato da scarse risorse e incanalato in parametri rigidi che riecheggiano tendenze centralistiche.

La scuola si trova ad attivare azioni finalizzate ad attirare studenti e finanziamenti e a costruire un'immagine su un terreno fortemente concorrenziale. Ciò provoca la creazione di un circolo vizioso messo in atto dal pericolo che un cospicuo decremento di iscrizioni possa generare accorpamenti di plessi, riduzioni di classi e di finanziamenti statali.

Le spinte finalizzate alla creazione di una scuola più efficace e più efficiente hanno implicato costanti pressioni affinché le strutture della scuola venissero trasformate in senso più imprenditoriale (Fischer, 2003).

Le riforme incalzanti continuano a generare disorientamento e ad ostacolare la continuità di una progettualità costruita negli anni dalle scuole che si trovano a dover applicare, periodicamente, Regolamenti ministeriali poco attenti al punto di vista dei docenti e incuranti dei dissensi da questi pubblicamente espressi.

Nel Piano Programmatico del Ministero dell'istruzione dell'Università e della Ricerca elaborato nel 2008, a cui sono seguiti Regolamenti attuativi, sono stati rivisitati i quadri orari dei diversi ordini di scuola, riorganizzata la rete di scuole e ridisegnati nuovi criteri e parametri per la determinazione di organici di personale.

Gli effetti dirompenti richiederanno, se sussisteranno le condizioni oggettive, la ridefinizione delle pratiche di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati.

L'attuale riduzione delle risorse umane e finanziarie non rende sempre agevole la realizzazione di politiche educative per gli allievi stranieri. In assenza della contemporaneità dei docenti tutta la flessibilità organizzativa e didattica necessaria alla predisposizione di percorsi didattici personalizzati non sarà più garantita.

Lo stesso lavoro amministrativo è ostacolato per l'assenza di personale deputato all'aggiornamento continuo dei dati, indispensabile per avere una dimensione generale dell'evoluzione del fenomeno. Inoltre i docenti, anche se sono supportati da figure chiave che si occupano del settore, avvertono difficoltà a conciliare l'attenzione ai tempi e alle caratteristiche cognitive, affettive e relazionali individuali a causa delle pressioni di miglioramento esercitate dal contesto e dagli ostacoli determinati da una organizzazione oraria che, in corso d'anno, risulta rigida e immutabile.

La cooperazione e la partecipazione consapevole al progetto educativo richiede, da parte del corpo docente, la disponibilità al dialogo, al confronto e alla riflessione, ma le condizioni operative, sempre più complesse ed articolate, non sempre permettono al corpo docente di condividere tutti gli aspetti del processo educativo.

Inoltre nell'attuale clima di riforma, che sta destrutturando il sistema scolastico e che sembra seguire più una logica di contenimento dei costi di istruzione che non la dichiarata innovazione, risultano di fatto carenti le condizioni oggettive di operatività necessarie a garantire pratiche di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri.

e. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione nel contesto educativo

In Italia non esiste un modello culturale omogeneo di accoglienza e di integrazione per varie ragioni: la debole "regia" delle istituzioni nelle politiche di accoglienza e di integrazione, per lo più demandate agli attori locali; il disconoscimento delle ragioni che rendono l'immigrazione fattore decisivo del nostro sviluppo; l'incapacità di riconoscere le criticità dei processi di integrazione come disfunzioni preesistenti dell'organizzazione sociale e la mancanza di politiche organiche di riforma sociale.

L'eterogeneità che caratterizza la cultura locale che ridefinisce le politiche di integrazione secondo le proprie caratteristiche storiche, culturali e sociali, genera situazioni differenziate a livello locale che non sempre favoriscono idonei processi di integrazione.

La riflessione sull'integrazione richiama la capacità degli Stati di garantire condizioni di vita che rispettino l'uguaglianza formale e sostanziale dei diritti a tutti i cittadini. Il campo di analisi prende in considerazione i sistemi di welfare e l'efficienza degli interventi attivati dallo Stato.

Per tale ragione la cittadinanza giuridica, l'estensione dei diritti e l'accesso effettivo ai benefici previsti dal sistema sociale, sono strumenti fondamentali per capire come i sistemi politici contestualizzano l'inclusione e orientano i percorsi di mobilità sociale dei soggetti immigrati (Anzera, 2007; CNEL, 2007; Giddens, 2007; Zincone, 2002).

Elementi che concorrono a definire gli spazi materiali e simbolici su cui si costruiscono le rappresentazioni sociali sulla diversità e l'immigrazione che agiscono sul contesto scolastico ed extrascolastico influenzando le dinamiche di integrazione (De Vita, 2007; Giovannini, Palmas 2002).

Dinamiche che, se all'interno della scuola coinvolgono direttamente i docenti, gli alunni e i genitori, sul versante esterno possono essere rintracciate nelle forme di aggregazione e di vita comunitaria che si attivano sul territorio.

I percorsi di integrazione dentro e fuori la scuola ripercorrono le stesse dinamiche bipolari di attenzione e rifiuto, fastidio irritazione o di semplice indifferenza che aumenta quando i problemi dei successi scolastici sono all'orizzonte. Se si avvicina l'ingresso nella scuola secondaria di secondo grado, le famiglie tendono ad economizzare le proprie energie perché il successo scolastico del proprio figlio sia garantito.

Nei docenti c'è essenzialmente un atteggiamento positivo ma vi sono tante sacche di chiusura e non sempre c'è voglia di coinvolgere i ragazzi stranieri, voglia di tirarli dentro e di farli partecipare nel gruppo.

A livello scolastico spesso le dinamiche di integrazione che si attivano nel gruppo, vengono interpretate in modo ambivalente: come azioni automatiche e naturali che non necessitano dell'intervento specifico dei docenti o come situazioni che richiedono interventi mirati sul gruppo classe.

Anche la padronanza della lingua, considerata un elemento prioritario, trasversale, e preconditione del processo di integrazione oltre che diritto-dovere legato al permesso di soggiorno⁶, scandita su moduli di livello attivato in orario scolastico o in classi separate, risulta ancora un tema di ampio dibattito nel panorama nazionale ed europeo.

Da tempo si è sviluppato un'importante riflessione che ha spostato l'attenzione sul bilinguismo, come risorsa da preservare in quanto la lingua madre è un "luogo" di sedimentazione di memorie, significati e di mantenimento delle relazioni intergenerazionali (Iprs, Censis, Synergia, 2009).

Sul piano operativo al di là delle buone pratiche, si assiste ad una attenzione che viene data prevalentemente all'alfabetizzazione linguistica che mette in ombra le spinte innovatrici dell'educazione interculturale.

5.2. Le risposte alle domande di ricerca

- *Che tipo di rapporto intercorre tra le politiche per l'immigrazione e le politiche educative?*

Lo scarto tra la funzione integrativa portata avanti con fatica dalle istituzioni scolastiche e le decisioni politiche produce un profondo scollamento tra i due ambiti. La lettura politica emergenziale del fenomeno, tenuta in vita dai media e intrecciata con i problemi della sicurezza nazionale e internazionale, poco si concilia con gli orientamenti delle politiche educative di settore che mirano ad un confronto costruttivo fondato sui valori del dialogo e dello scambio reciproco.

L'immagine che ne deriva delimita il divario tra le due realtà: quella educativa e quella sociale, dove le forme di condivisione e di scambio tra culture assumono posizioni antitetico.

Lo scollamento tra gli ambiti di politica scolastica e quelli che innervano gli altri settori di intervento sociale, se da una parte rischia di vanificare la funzione integrativa della scuola (Besozzi, 2005d) dall'altra sembrano delegarle una vasta gamma di problemi che la scuola, da sola, non riesce ad affrontare.

- *Esiste uno spazio di azione e un modello generale comune nel modo di intendere lo straniero a cui le politiche fanno riferimento?*

Abbiamo visto che lo scarto tra la funzione integrativa portata avanti con fatica dalle istituzioni scolastiche e le politiche migratorie produce un profondo scollamento che non permette di parlare di un modello generale integrato a cui le politiche educative e le decisioni prese in altri settori fanno riferimento.

All'interno delle politiche migratorie vi sono affermazioni di principio di uguaglianza delle diverse culture, ma, nei fatti, permangono elementi di disparità e di di-

⁶ Decreto 4 giugno 2010.

scriminazione nell'accesso ai diritti. Alcuni settori delle politiche per l'immigrazione si presentano più aperti allo scambio interculturale, ma altri rimangono decisamente chiusi su posizioni di difesa e di controllo delle risorse e delle opportunità.

Come afferma Zoletto (2007)

nessun percorso di accoglienza e di integrazione può iniziare e finire semplicemente in classe o a scuola [...] la scuola costituisce solo un anello di una catena molto più ampia. Non esiste integrazione scolastica senza integrazione abitativa, senza integrazione sanitaria, senza integrazione lavorativa. Soprattutto non esiste nessuna integrazione di allievo o famiglia stranieri in questo o in quell'ambito specifico, se non c'è un'integrazione diffusa, che ha per protagonisti, non solo gli stranieri, i servizi sociali o i volontari deputati alla loro integrazione, ma anche tutte le realtà professionali e sociali, tutte le persone e i gruppi che abitano un certo territorio (Ivi, pp. 123-125).

Per poter costruire un possibile percorso interculturale occorre mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere (Bauman 2005) fondate sull'individualismo che, di fatto, nega il riconoscimento dell'alterità.

Se l'educazione interculturale mira al reciproco scambio e a formare persone che riescono a pensare se stesse come interculturali, non possiamo dire di trovarci di fronte ad un modello italiano che agevola questo percorso che dovrebbe disegnare in maniera chiara l'approccio ai temi dell'interculturalità.

Se sul piano politico le istituzioni appaiono frenate e impacciate, a livello micro sociale ed individuale si presentano posizioni più aperte allo scambio interculturale, ma la prospettiva di cambiamento rappresenta il punto di arrivo "virtuale" non ancora realizzato del rapporto tra società ospitante e alterità.

- *Quali sono e su quali valori si fondano le politiche educative nazionali in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana? Come vengono declinate a livello locale?*

Come si è avuto modo di osservare, l'Italia, tra i paesi dell'UE, è uno di quelli che ha incontrato più di recente l'immigrazione diventando rapidamente da luogo di emigrazione⁷ paese di immigrazione.⁸

Le scuole si sono così trovate ad affrontare uno dei cambiamenti più significativi ed eclatanti degli ultimi decenni e ad essere identificate come luoghi privilegiati in cui costruire percorsi di incontro basati sul dialogo e sull'arricchimento reciproco.

Le politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, vengono a prendere corpo all'interno di una articolata normativa che riflette la specificità della scelta italiana e fa riferimento a quanto elaborato in sede europea nei confronti dei problemi posti dalle presenze degli alunni stranieri.

Inizialmente l'Italia affronta il problema dell'accoglienza e della scolarizzazione dei minori immigrati in termini emergenziali focalizzando la propria attenzione sul diritto di accesso all'istruzione. È solo negli anni '90 che si comincia a parlare espli-

⁷ Dal 1861 sino al secondo dopoguerra.

⁸ È nel 1973 che l'Italia affronta la svolta epocale dell'immigrazione divenendo, come per gli altri Stati del nord del mondo e dell'Europa occidentale, luogo di riferimento per flussi provenienti dall'Africa, dall'Asia e dall'Europa orientale.

citamente di educazione interculturale e il diritto allo studio viene ad essere definito, a livello legislativo, come diritto che prescinde dalla condizione giuridica dei minori.⁹

Il riferimento all'educazione interculturale rappresenta quindi una costante nelle Raccomandazioni europee e nella normativa nazionale, strumento trasversale a tutte le discipline che mira a sostenere una duplice finalità: da una parte agisce sulla scuola e i suoi contenuti e dall'altra sul contesto sociale come mezzo di "trasformazione generazionale del territorio".

Sul piano operativo tutto questo comporta la condivisione collegiale di strategie articolate in una prospettiva pluridimensionale che rende centrali le decisioni e le non decisioni che gli attori educativi compiono ad un livello organizzativo interno ed esterno alla scuola.

Gli alunni immigrati non rappresentando una categoria omogenea, richiedono la messa in atto di strategie specifiche strettamente connesse alla biografia individuale¹⁰ con risposte formative ri-progettate sulla base di una costante revisione.

La possibilità di disporre di personale docente distaccato dall'insegnamento in aula appare centrale così come le sinergie che le scuole riescono a promuovere sul territorio.

La scuola della città lombarda è riuscita a costruire una rete di collaborazione e compartecipazione territoriale efficace che permette di promuovere elementi strategici di raccordo su una duplice dimensione: tra scuola ed Ente locale e tra scuola e terzo settore.

Anche l'organizzazione interna risulta particolarmente articolata e si avvale di procedure collegialmente condivise che scandiscono ruoli e compiti specifici che se, da una parte, investono i vari settori interni all'Istituto che si trovano ad affrontare il primo contatto con la famiglia immigrata, dall'altra sembrano principalmente delegati al personale docente che si occupa dell'inserimento dei soggetti immigrati.

A livello didattico organizzativo, infatti, le attività progettate, vengono valutate e monitorate grazie al lavoro svolto dal personale distaccato con esonero parziale e/o totale dall'insegnamento in aula e trovano poco riscontro e coinvolgimento da parte di tutti i docenti. La condivisione risulta quasi esclusivamente circoscritta alla scelta dei dispositivi organizzativi che agevolano il lavoro nella classe e permettono di disporre di importanti elementi di comunicazione e di raccordo interno, ma provoca in queste figure anche un senso di rammarico, di poca gratificazione, di stanchezza e di solitudine professionale profonda.

L'Istituto di Roma, che presenta un'utenza scolastica maggiormente composita, ha attivato a livello organizzativo, un Dipartimento interculturale, una Commissione Accertamento cultura e un docente con il ruolo di Funzione strumentale.

Nonostante la collocazione dell'Istituto in un'area definita a "forte flusso migratorio", dalle testimonianze e dalla documentazione scolastica risulta che la progettazio-

⁹ L'Italia nel 1992 ratifica la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989 e si impegna a garantire i diritti dell'istruzione.

¹⁰ L'età, la scolarità pregressa, la peculiarità dell'iter scolastico in riferimento alla frequenza e all'area regionale in cui è avvenuto il percorso, la biografia linguistica, la lingua materna, il progetto migratorio e le condizioni di inserimento della famiglia.

ne degli interventi è avvenuta in un momento tardivo rispetto all'inserimento degli alunni stranieri nella scuola.

L'Istituto risulta particolarmente carente nell'organizzazione interna che manca di procedure chiare, collegialmente condivise, che definiscono compiti e ruoli nei settori strategici interni all'Istituto maggiormente coinvolti nel processo di accoglienza degli alunni e delle famiglie immigrate.

Le azioni, così come riferito dai testimoni qualificati, risultano per lo più frammentarie, carenti sotto l'aspetto della sistematicità, della comunicazione e della condivisione.

Gli interventi per gli alunni stranieri trovano riscontro in progetti annuali inerenti soprattutto l'alfabetizzazione linguistica che viene strutturata su gruppi di livello ed effettuata nelle ore scolastiche ed extrascolastiche, anche mediante l'apporto di una associazione esterna.

La realtà scolastica, presenta una forte carenza organizzativa interna che genera un diffuso senso di disagio che ostacola la costruzione di un sapere consapevole capace di evolversi nel tempo anche attraverso l'autocorrezione e la revisione delle linee d'azione intraprese. La percezione, maggiormente avvertita dai testimoni qualificati che hanno collaborato allo studio, è quella di trovarsi di fronte ad una realtà che tende alla valorizzazione formale delle procedure volta esclusivamente a definire un'identità scolastica esterna, senza che a questo faccia riscontro la promozione di una cultura flessibile centrata su momenti di riflessione, di partecipazione e di condivisione sui problemi comuni.

Gli interventi sono gestiti in modo formale più che sostanziale, esistono progetti ma la mancanza di una tempestiva comunicazione sulle azioni intraprese, non permette a tutti i docenti di conoscere in modo approfondito ciò che viene effettuato nell'Istituto, si sa che esiste un Protocollo di Accoglienza, che vengono organizzati i corsi di L2, ma se ne conoscono, a grandi linee, solo le modalità organizzative.

Risultano infatti carenti e quasi inesistenti anche le sinergie promosse sul territorio, sicuramente anche a causa delle logiche ostacolanti su cui si basa il finanziamento dei progetti che vengono presentati annualmente dalle cooperative e dalle associazioni territoriali agli organi competenti. Le iniziative sorgono, ma anche queste, dopo poco, vengono soppresse.

- *Quanto incidono le riforme scolastiche sui percorsi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri?*

L'istituzione scolastica si trova a dover rispondere ad una molteplicità di istanze e di attori e ad affrontare compiti che rischiano di sottrarre l'attenzione agli elementi profondi del vivere scolastico.

Le azioni di promozione esterna della scuola e del suo operato, spesso incanalate in logiche di marketing, vengono a delinarsi in un contesto che continua ad essere investito da istanze riformistiche dettate dall'esigenza di contenere i costi dell'istruzione, poco inclini a sollecitare un vero progetto innovativo. Tutto questo

non può che ripercuotersi sui progetti di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri.

La manovra contenuta nel Piano Programmatico che pur si apre con la denuncia dei risultati mediocri degli apprendimenti degli alunni, prospetta nuovi parametri di determinazione degli organici, ridefinisce la formazione delle classi ed elimina le attività di compresenza e riconferma la figura del maestro unico nella scuola primaria. Quest'ultimo provvedimento, entrato in vigore con il decreto legge 137/2008 già attuativo dall'anno scolastico 2009/2010, viene definito come più "funzionale agli obiettivi di apprendimento con particolare riguardo all'acquisizione di apprendimenti di base [...], elemento di rinforzo del rapporto educativo tra docente e alunno che semplifica e valorizza la relazione tra scuola-famiglia" (Piano Programmatico, p. 7).

Inoltre sono stati ridefiniti nuovi criteri per la formazione delle classi¹¹, reso obbligatorio il percorso di formazione linguistica per i docenti che prevede l'insegnamento della lingua inglese affidato alle insegnanti di classe. Anche a causa del mancato supporto dell'insegnante di sostegno per i soggetti con disagio psico-affettivo per fragilità familiari e/o socioculturali e per minori con disturbo di sviluppo settoriale¹², questi interventi rischiano di condizionare pesantemente la qualità dell'Offerta Formativa, di rimettere in discussione i requisiti stessi su cui si basa il diritto allo studio e di rendere minime le condizioni oggettive di operatività per le pratiche di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati.

- *Le scuole sono dotate di strumenti e risorse per progettare processi inclusivi capaci di garantire in modo continuativo il diritto allo studio e le pari opportunità formative?*

Le risorse finanziarie aggiuntive per le scuole ad alto flusso migratorio e il 20% della flessibilità dei programmi scolastici previsto dall'autonomia scolastica, se potenzialmente rappresentano dispositivi in grado di permettere alle scuole di gestire la propria organizzazione interna, dotandosi di strumenti finanziari necessari ad una didattica qualitativamente efficace, la logica su cui si basano i finanziamenti genera criticità nella continuità e tempestività degli interventi.

I tempi burocratici di approvazione dei progetti e un intervento basato esclusivamente su una dimensione progettuale annuale, non permette di definire progetti inclusivi capaci di garantire in modo continuativo il diritto allo studio e le pari opportunità formative.

Questi elementi, che rappresentano alcune delle difficoltà che le scuole si trovano ad affrontare, vengono ad intrecciarsi con una logica governativa che, come abbiamo visto, contrae risorse umane e finanziarie per l'esigenza di contenere i costi d'istruzione, che poco si concilia con i valori dichiarati dalle politiche educative che riflettono la scelta dell'Italia di una piena integrazione in un orizzonte interculturale

¹¹ Scuola primaria il limite previsto è di 15-26 alunni elevabile a 30-31, mentre per la scuola secondaria 18-27 elevabili a 31-32.

¹² Disturbi specifici del linguaggio, di apprendimento e i disturbi da deficit dell'attenzione con iperattività.

inteso come forma più alta di prevenzione al razzismo e ad ogni forma di intolleranza.

- *Come i docenti percepiscono i percorsi attivati nel loro ambito professionale e quali bisogni emergono?*

Alcuni bisogni emersi sono simili nelle due realtà scolastiche dei due studi empirici.

In entrambi gli Istituti, anche se in modi diversi, il vissuto professionale dei docenti mette in luce un senso di profonda solitudine, determinata da momenti di confronto e di condivisione incapaci di uscire dagli angusti confini degli “addetti ai lavori”.

La carenza, a livello locale, di percorsi di riflessione su problematiche comuni, pur se motivati dal limite oggettivo di ritagliare spazi di confronto, arreca una percezione di solitudine profonda che provoca reazioni individuali diverse. L’assunzione di responsabilità connesse ad un particolare ruolo spesso è circoscritta ad un lasso di tempo annuale, oppure provoca la messa in discussione dei valori e delle credenze che hanno sostenuto la scelta iniziale.

L’impossibilità di pervenire ad una adeguata corresponsabilità educativa tra scuola e famiglie straniere è un’altra criticità comune che richiede la necessità di attivare strategie risolutive adeguate. Criticità che, nella scuola di Roma, risulta maggiormente avvertita per l’assenza di supporto comunicativo aggravato dall’assenza di mediatori culturali.

La necessità di utilizzare una maggiore flessibilità oraria che consenta di adattare il monte orario dei docenti alle esigenze impreviste provocate dai nuovi ingressi e attivare interventi personalizzati sui singoli o sui gruppi, risulta un’ulteriore area critica avvertita dai docenti di entrambi gli Istituti.

L’organizzazione interna ed esterna costruita dalla scuola lombarda viene percepita positivamente dai docenti che vivono con terrore l’inizio dell’anno scolastico quando risulta ancora incerta la possibilità di uno o più distacchi dall’insegnamento in aula di figure chiave che si occupano dell’alfabetizzazione e dell’organizzazione interna di settore.

Le problematiche connesse all’accoglienza e all’integrazione degli alunni stranieri che vengono avvertite nell’Istituto lombardo, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, si sostanziano, in particolare, su due bisogni: la valutazione degli alunni stranieri e l’esigenza di poter disporre di una consulenza psicologica stabile capace di sostenere, adeguatamente, i docenti ad affrontare le problematiche poste soprattutto dai ragazzi stranieri neoarrivati in età preadolescenziale. In particolare i docenti ritengono:

a) che le competenze richieste nel percorso scolastico secondario siano elevate rispetto alle conoscenze pregresse degli alunni stranieri, soprattutto se neoarrivati. La normativa sulla valutazione degli alunni stranieri alla fine dell’obbligo scolastico, che segue le forme e i tempi previsti per gli studenti italiani, se da una parte ri-propone la percezione di un ruolo in costante bilico tra i bisogni di cura educativa e le esigenze

di certificazione e formalizzazione del percorso scolastico, dall'altra porta i docenti alla necessità di avere elementi che possano permettere di tutelare i minori stranieri.

La normativa se, nel primo quadrimestre, prevede che l'alunno straniero possa essere valutato solo nell'area linguistica, nel secondo quadrimestre richiede una valutazione in tutte le discipline, inclusa la lingua straniera.

La necessità di una revisione della normativa e una sua più chiara esplicitazione operativa viene ritenuta indispensabile dal corpo docente che fatica a tradurre nella prassi le disposizioni contenute nelle circolari ministeriali.

b) che vi è la necessità di uno psicologo stabile interno all'Istituto che possa fornire una consulenza continuativa sia ai docenti che alle famiglie dei ragazzi stranieri per affrontare le problematiche comportamentali, relazionali e cognitive che risultano di difficile gestione quando coinvolgono i ragazzi stranieri che esternano marcate difficoltà didattiche e relazionali.

Nella realtà scolastica di Roma la carenza di procedure chiare e condivise produce, secondo i testimoni qualificati, una profonda discrasia tra quanto dichiarato nei documenti ufficiali e l'agire operativo e richiede prioritariamente la messa in atto di pratiche comunicative al fine di:

- a) costruire un valido raccordo tra docenti alfabetizzatori e insegnanti del team;
- b) pervenire ad una maggiore attenzione e condivisione delle procedure metodologico-didattiche adottate per gli alunni stranieri;
- c) passare da una gestione formale di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri ad un intervento sostanziale sostenuto da momenti di riflessione sistematica con i docenti del plesso;
- d) dare una maggiore continuità alle figure che rivestono ruoli chiave nel settore per rendere il lavoro continuativo;
- e) contare su un gruppo docenti in grado di fare da tramite al gruppo;
- f) creare un archivio interculturale a disposizione di tutto il personale docente dell'Istituto;
- g) poter contare su un'azione partecipativa del Dirigente Scolastico.

I bisogni emergenti confermano il senso di frammentarietà e di discontinuità degli interventi adottati nell'Istituto che ostacolano una progettazione didattica efficace capace di rispondere alle plurime esigenze dell'utenza straniera.

- *Esistono i presupposti per l'attuabilità di concreti percorsi di accoglienza e di integrazione?*

Secondo la definizione dell'UE¹³ il processo di integrazione viene a definirsi su un duplice binario che se comporta da parte dei migranti l'adattamento a diritti-doveri e l'assunzione di responsabilità, richiede da parte della società ospitante la messa in at-

¹³ Principi di base comuni per l'integrazione.

to di percorsi di piena partecipazione economica, sociale e politica capace di garantire l'azione coordinata dei diversi attori e delle differenti dimensioni sociali.

Ora se per accoglienza ed integrazione consideriamo esclusivamente l'alfabetizzazione linguistica che, come abbiamo visto, rappresenta una condizione trasversale di integrazione, possiamo dire che esistono alcuni spazi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, ma hanno poco a che vedere con la promozione di una educazione interculturale che mira al reciproco scambio e a formare persone che riescono a pensare se stesse come interculturali.

In questo senso non possiamo dire di trovarci di fronte ad un modello italiano che agevola questo percorso che dovrebbe disegnare in maniera chiara l'approccio ai temi dell'interculturalità.

Questa prospettiva di cambiamento rappresenta il punto di arrivo "virtuale" non ancora realizzato del rapporto tra società ospitante e alterità.

Intervista

Docente di scuola primaria

Data: 23.07.2008

Luogo: abitazione intervistatore

Nell'ambito del dottorato che sto svolgendo presso l'Università di Roma Tre, ho scelto di effettuare una ricerca sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri e di intervistare i docenti che lavorano in organizzazioni a forte flusso migratorio.

Tu da quanto tempo lavori in questo Istituto Comprensivo?

Sono in questa scuola da alcuni anni... sono, come dire arrivato da una situazione dove il problema degli alunni stranieri non esisteva, se non marginalmente, e sono stato catapultato in una realtà in cui invece, la presenza degli alunni stranieri, è molto forte anche se, probabilmente, la scuola in cui insegno, rispetto alle altre dell'Istituto forse, numericamente, ha una presenza minore di bambini stranieri.

Una presenza inferiore?

Mi sembra che nella scuola sede della Direzione vi siano venti presenze di bambini stranieri rispetto a un totale di 22 e anche l'altra scuola dell'Istituto ne ha un buon numero.

Da che tipo di scuola provenivi e quale era la situazione che vivevi?

Questo problema sostanzialmente non esisteva. Era una scuola a doppio corso quindi, un tempo pieno, nel Circolo Didattico più grosso della mia provincia, con sei scuole elementari e cinque scuole dell'infanzia. Nella mia scuola si arrivava ad un totale di una decina di bambini, in classe io non ne ho mai avuti.

L'esperienza allucinante è stata in una città del nord Italia. Ho avuto dei bambini arabi in classe, è stata una esperienza di un solo anno; parliamo di una scuola dove i genitori arrivavano con la camicia verde delle guardie padane, guardie volontarie padane, a prendere i figli, quindi questi bambini erano, così come la loro famiglia, tutto sommato rassegnati ad una loro marginalità, per cui sì, a scuola, ovviamente, venivano coinvolti, però erano rassegnati, consapevoli che la loro presenza in quel territorio sarebbe stata comunque una presenza marginale, una presenza tollerata, ma guardata con il sospetto che tanto, prima o poi, qualcosa avrebbero fatto di storto e questa sensazione mi è rimasta un po' dentro, per cui... difficoltà, una madre analfabeta, un padre che parlava pochissimo in italiano, una realtà molto chiusa all'interno di un microcosmo poi, ulteriormente chiuso. Quella zona è una realtà dove domina il dio denaro e il dio lavoro, con una socialità bassissima, con stili di vita fatti di cicchetti di alcool e sballi del fine settimana e poi, il lunedì, tutti pronti a massacrarsi e a spezzarsi la schiena per lavorare, per cui persone molto ignoranti, ma tutti quanti con la villa con piscina e i fuoristrada.

Erano state stabilite modalità particolari?

Parliamo di oltre un decennio fa, quindi il concetto di intercultura c'era, ma non era tra le priorità; per esempio la priorità, lì, erano gli "stili di vita", tanto che io ho lavorato in un progetto dal quale poi è stato pubblicato un libro finanziato dalla Regione e patrocinato dal Sert del Comune di riferimento, sugli stili di vita perché c'era il problema, per esempio, dell'alcolismo precoce. Lì bevono tutti, a tutte le età, e non si potevano più vedere questi bar pieni di ragazzini che a 12-13 anni andavano a bere whisky e superalcolici. Quella era una priorità molto forte, ed era quella su cui si era mobilitato il territorio. L'intercultura non era particolarmente sentita, poi, in quella realtà, non era neanche particolarmente evidente, data la presenza abbastanza marginale, all'epoca, di stranieri.

E quando sei venuto a Roma?

Quando sono venuto a Roma l'impatto è stato che, dopo pochissimo, dall'inizio della scuola è arrivata una bimba romena.

Che tipo di organizzazione hai trovato nella scuola di Roma?

Intanto ho registrato una maggiore lentezza, no, come dire... un maggiore distacco tra le famiglie e la scuola. Ho sentito un coinvolgimento molto minore in quel senso, credo dovuto anche alla specificità della metropoli, insomma dei tempi, delle cose. Si portano i figli a scuola poi si vengono a riprendere e diventa tutto complicato... insomma... non ho trovato grande interesse. Mentre io, per esempio, nella mia città d'origine, per alcuni anni, ho insistito sino a che sono riuscito a farmi promotore, io insegnante, di un comitato genitori, perché credevo fosse, come dire, avere un ulteriore polo, oltre a quello della scuola dei docenti e a quello dell'amministrazione, avere un comitato genitori che diventasse una voce che non poteva essere non ascoltata o disattesa, fosse importante nella dinamica dei componenti della scuola. Qui a Roma ho capito che non era possibile farlo, perché non c'erano le modalità. Intanto non ho avvertito che la cosa potesse essere ritenuta dagli altri importante, non c'era la disponibilità a farlo perché alcuni genitori, che comunque si sarebbero dovuti interessare della scuola per i loro figli, proprio per le loro specificità personali, l'estrazione sociale, la provenienza culturale, le difficoltà relazionali, non esternavano un discorso di coinvolgimento personale più forte per la vita della scuola. Questo è stato l'impatto con la realtà di Roma ed è stata la cosa che ho verificato subito. Sono arrivato con l'idea che qui, nella capitale, ci sarebbe stata maggiore attenzione a certe cose e che la situazione sarebbe stata più avanzata su certi punti.

Quali, per esempio?

Dall'infrastrutture scolastiche, all'attenzione per modalità didattiche più avanzate, perché immaginavo che il contatto con le Università, con una dinamica culturale più ampia, più profonda, avrebbe dato un forte contributo di qualità; invece così non è stato, anzi ho avuto una sensazione che, di fronte a insegnanti capaci e competenti, ci fossero anche delle persone che vivevano negli interstizi in modo assolutamente anonimo, forse favoriti proprio da questa condizione scolastica della grande città, dove

tutto è più anonimo per cui, anche come insegnante, si è più anonimo. Nella città da cui provengo, un posto molto al di sotto dei 100.000 abitanti, che io facessi l'insegnante, essendo poi un uomo, di scuola elementare, era un fatto noto. Io anche per questo ho avuto una grande "botta", dal punto di vista proprio identitario o come dire se hai una buona definizione identitaria, tua, personale, resisti, altrimenti, una città come Roma ti massacra, perché sei veramente niente. Io ho un caro amico che era al Consiglio di facoltà di Giurisprudenza in una grande città. Se nella mia città di docenti universitari ce ne sono pochissimi, qui a Roma se è anonimo un docente universitario, figurati il docente di scuola primaria!

Quindi in questo senso sì, c'è stato un impatto molto forte. È stata un po' una delusione, mi aspettavo di trovare delle cose che in realtà non ho trovato. Anzi.

Che impatto hai avuto con l'utenza?

Ho trovato un'utenza tutto sommato abbastanza distratta, poco consapevole, mi è sembrato che rappresentasse bene il problema più generale ormai codificato e rilevato come un problema, dalla sociologia, della cosiddetta "crisi della genitorialità". Mi sembra che la scuola in cui lavoro adesso sia ben rappresentativa da questo punto di vista, quindi un modo poco collaborativo, molto superficiale, molto chiuso nell'interesse personale, molto superficiale nel valutare cosa la scuola sia, che cosa sia il servizio che essa debba dare e poi tutto sommato poco collaborativa nel momento in cui si provava ad andare verso qualcosa di diverso, di più significativo. Un atteggiamento collaborativo se si trattava di fare una mostra, ma poco collaborativo se si trattava di affrontare qualcosa di più importante. Io sono anche arrivato in un momento in cui è arrivata anche il nuovo Dirigente, per cui si immaginavano grandi cambiamenti, aria nuova... c'è stato un momento delle "aspettative", quello in cui capire chi sarebbe stato questo Dirigente, nel senso di quale profilo avrebbe dato all'Istituto. Presto si è visto che il profilo era quello della buona conduzione amministrativa, ma niente di più, se non l'adesione a una serie di iniziative che, sulla carta, possono essere qualificanti per l'istituzione, ma che in realtà non entrano nel cuore vero dei problemi che esistono nell'Istituto.

Questo in generale, il discorso poi dell'intercultura, o meglio il discorso dei bambini stranieri che si inseriscono in un contesto geografico quale quello della mia zona è anche abbastanza strano, perché in quest'area convivono realtà contraddittorie. Gli appartamenti sono carissimi, se vuoi comprare una casa costa moltissimo, però, accanto, ci sono anche zone di case popolari o di un certo degrado che convivono una accanto all'altra, o ci sono realtà dove, nella stessa scuola, ci sono i figli di una borghesia medio alta e i figli delle governanti, delle domestiche di queste famiglie. Quindi la situazione è abbastanza complessa da questo punto di vista, però, ecco, mi è sembrato che fosse assolutamente necessario che in questo spaccato sociale la scuola si aprisse al territorio e si aprisse con qualità e poi mettessero in campo delle iniziative vere, importanti, cosa che, secondo il nostro Protocollo di intervento per alunni stranieri esiste... cosa della quale io ho qualche dubbio che mettesse in campo iniziative importanti sull'accoglienza.

Quando è stato redatto il Protocollo?

Quest'anno.

Perché secondo te solo quest'anno?

Io credo che in fondo ci sia un disegno più o meno consapevole. In realtà, mi sembra, che la nostra scuola sia in realtà ad “anno zero”, a costante “anno zero”. Non c'è la costruzione di un sapere consapevole, non c'è costruzione di un sapere tecnico professionale, che evolva su basi che di anno in anno si rafforzino, anche nella consapevolezza, magari, di aver fatto un percorso sbagliato e quindi cambiando verso un'altra direttrice. La sensazione è che questo non avvenga, per cui, ogni anno, noi partiamo dalle stesse problematiche.

I problemi non li avvertono tutti nel senso che mi sembra che la scuola dove insegno soffra dei mali professionali di cui soffre la categoria in generale. Molti tra noi sono molto lontani da una qualsivoglia consapevolezza che, per essere tale, evidentemente dovrebbe richiedere un impegno e una disponibilità quanto meno al ragionamento, alla riflessione. Cosa che difficilmente si trova, sembra molto strano, ma questa idea sulla quale io e una mia collega abbiamo insistito, al punto tale che diventa quasi una macchietta per i nostri colleghi, del pensare, del pensare consapevole prima di agire, è una cosa della cui assenza io trovo un'evidenza sconcertante, ma che invece credo sia sorta per l'accumularsi, negli anni, di alcune 'cattive pratiche'. Per gli altri questo non esiste. Nella scuola, nel momento in cui passi il cancello, ogni atto deve essere educativo e per essere tale deve essere un atto intenzionale; l'educazione è intenzionalità, altrimenti è altra cosa. Entrando in una scuola diventi, tuo malgrado, un educatore, ancor prima di un insegnante e l'educatore è un qualcosa di più ampio e di più profondo. Qualunque tuo agire deve avere obiettivi molto chiari, deve fare riferimento alle risorse che hai e devi mettere insieme questi due poli, le risorse da una parte e gli obiettivi che vuoi raggiungere. Il tuo pensiero deve estrinsecare un percorso efficace ed efficiente, che raggiunga l'obiettivo, il *focus*. Questa cosa è un'attività che, tutto sommato, dovrebbe essere automatica per gli insegnanti; in realtà non è così, lo dimostra il fatto che non si riesce a superare quello scalino, quel *quantum* sul quale poi si può costruire l'anno successivo. In realtà il profilo che si delinea, fondamentalmente, è un profilo molto basso, molto basso e non si capisce perché, da altre parti, altri insegnanti nelle stesse condizioni professionali, stipendio, orari, difficoltà strutturali e finanziarie, arrivino a proporre cose fortemente significative, si “mettano” dentro percorsi che poi alla fine danno risultati importanti, percorsi impegnativi capaci di incidere. Perché ci sono insegnanti così? Secondo me la differenza è soltanto data dalla consapevolezza di chi sei, del fatto che come insegnante hai un mandato sociale e che quel mandato sociale lo devi vivere in quel contesto sociale. Il mio mandato sociale di insegnante lo devo vivere nel contesto della mia scuola di adesso, il che significa, scuola a rischio, alta migrazione, forte disagio, forte presenza di crisi genitoriale. È lì che devo riuscire a mettere insieme ciò da cui parto e ciò che voglio raggiungere, attraverso un percorso in cui il mio pensare deve attagliarsi e definirsi su quella realtà, diversa da quella che sta a cinque chilometri di distanza. Questa idea della plasticità del nostro modo di operare, che è una modalità che poi si traduce nel

valutare i presupposti di partenza cognitivi, socio-affettivi, in questa dimensione plastica, in cui tu in qualche modo devi saper interpretare e interagire, è una cosa che non è così frequente, non è così scontato trovare, come invece si immaginerebbe, visto il lavoro che facciamo. In realtà molti di noi hanno uno stereotipo di bambino, un bambino di otto anni è un bambino di un certo tipo “quello”, e il bambino reale deve adeguarsi a questo stereotipo e, quando le cose non collimano, naturalmente, visto che è stato assunto ormai e consolidato anche perché da molta sicurezza emotiva, il bambino dello stereotipo, come il bambino giusto e corretto quello che sbaglia è il bambino reale e quindi su di lui si scarica. Spostare sempre sul bambino è un bel modo per riuscire a decongestionare i propri stati emotivi. Ciò è particolarmente evidente con i bambini stranieri perché questi bambini si trovano ad avere, a parte i problemi che hanno tutti i bambini, dei problemi enormi che ho la sensazione che, a volte, noi non percepiamo per come sono realmente. Il solo fatto di trovarsi in un paese straniero; io ho provato ad andare in Germania, trovarmi a Monaco, da solo, da adulto, e a Monaco, da solo, senza parlare una parola di tedesco, sentivo fortissimamente questa limitazione. Mi immagino, trovarsi per un bambino, quindi con degli strumenti ovviamente differenti e diversi e in parte anche ridotti, no! nella capacità di ristrutturare dei comportamenti, delle opzioni, valutare ipotesi e strategie, trovarsi in una classe di bambini che sono a te sconosciuti, che appartengono ad un altro mondo, un mondo nel quale peraltro ti sei dovuto inserire perché i tuoi genitori sono venuti lì per motivi di certo non turistici. Un mondo, quindi, in cui vivi già la condizione psicologica della “subalternità” della provenienza familiare, perché, non dimentichiamoci mai, che questo è un mondo ricco; queste persone non vengono perché vogliono vivere due anni in Italia, vengono perché provengono da contesti difficilissimi, quindi, secondo me, sarebbe necessario un vero Protocollo di Accoglienza, che non può che partire dalla consapevolezza, da una parte e dall’informazione tecnica dall’altra degli insegnanti e di tutti coloro che operano. Chi lavora in contesti ad alta migrazione dovrebbe avere una formazione professionale specifica e una consapevolezza sul piano emotivo come su quello comunicativo e della interazione particolare.

Quindi, secondo te, la carenza è quella della formazione?

Sì, per me è una carenza molto forte. Se chiedi ad una persona straniera ciò che la disturba particolarmente, tra tutte le cose che sono venute fuori, una delle principali è il fatto che gli si dia del tu. Noi diamo del tu perché pensiamo che il tu è più comunicativo; gli diamo del tu, parliamo all’infinito e cerchiamo di spiegargli dove deve andare. “Tu guarda, basta che tu... vedere, andare, poi girare”. Questo a cui stiamo parlando, magari è un laureato; già gli gira perché deve andare a fare il pizzaiolo e sarebbe anche laureato in filosofia. Noi lo diciamo perché pensiamo che sia un approccio più comunicativo, ma lui non è tanto sicuro, perché lo legge come una posizione di subalternità, no? Se viene qui Napolitano non gli dai del tu, se ti arriva il ragazzotto, il garzone, gli dai del tu. Questa è una piccolissima cosa, però questo per dire cosa? Che evidentemente bisognerebbe prima capire bene, conoscere bene, tutto ciò che ci sta. Ormai, dopo anni, l’interculturalità è andata avanti, per cui sono emerse delle riflessioni importanti sulle quali si sta strutturando un percorso e un sapere per capire

quali possono essere i cardini sui quali noi dobbiamo muoverci. È importante. Poi, per esempio, siccome la lingua veicola tutti gli aspetti di una cultura, la sua irriducibile specificità, tecnicamente, sapere che insegnare ad un bambino delle filippine o a un romeno, sono cose completamente diverse. Io non so quanti di noi sanno questo. A volte ci sfuggono cose importanti e, forse, non abbiamo la chiarezza necessaria su quali strategie usare, perché non conosciamo quanto incidano.

Pensi che questo sia il problema?

Sì, credo che questo sia un problema di base che entra in tutto. Quello della formazione lo sento un problema di base della professione docente; credo che non sia così diffusa una strumentalità di base fatta di conoscenze, di riflessioni, così come si immagina, perché credo che i tempi siano stati molto più veloci nel loro mutare di quanto sia stata la capacità degli insegnanti e dell'apparato formativo di andargli dietro per cui molti di noi sono in grande affanno con queste nuove generazioni e quando sento un Ministro che vuole introdurre il voto di condotta e quindi affronta, perché l'ha collegato al bullismo, un fenomeno che è drammatico come quello, con una prospettiva così di retroguardia, così di basso profilo, un Ministro che tra l'altro riceve il plauso di molti insegnanti, mi viene da pensare che, forse, abbiamo qualche difficoltà ad interpretare i nostri tempi e noi non dovremmo averne. Cioè, un insegnante è tale se in realtà ha fatto la differenza e questa differenza la deve fare, punto. Non è che possiamo continuare a nasconderci di fronte alle difficoltà della società perché facciamo questo lavoro, un medico, un chirurgo, non può sbagliare, lo sappiamo tutti che si sbaglia, certo lui deve sbagliare meno di tutti. Ci sono professioni in cui, se vuoi fare la differenza, in questo caso è la sopravvivenza del paziente, non devi sbagliare. E non sbagli o meglio, abbassi il rischio di errore, quando c'è consapevolezza, formazione, stimolo.

Sono state fatte richieste di formazione nella vostra scuola per esempio?

Mah! È partita un'esperienza così, di un corso interno all'intercultura, gestito da una nostra collega, che ha avuto un momento anche interessante per alcune cose venute fuori, grazie alle quali si è creato un gruppo, sono venute fuori dinamiche psicologiche, ha creato spunti interessanti, sì, ci sono state delle aperture di molti interessanti. So che esiste un Dipartimento intercultura, però, come dire, non lo vedo agire o, forse, sono stato io che non mi sono mosso adeguatamente nei confronti di queste cose. Io so che quando è arrivata la bimba romena mi è stato molto più facile, più semplice, più efficace, andare in libreria, spendere dei soldi per comprare del materiale specifico cercando di andare a capire come fare, come poter intervenire.

E questo tipo di esperienza l'hai posta all'attenzione degli altri docenti?

L'ho posta, ma la sensazione che ho ogni volta, è che mi viene risposto che esiste il Dipartimento intercultura, così come esiste il Comitato di Accertamento cultura. Metto in conto che sia un problema mio, che i significati delle parole che usiamo hanno significati profondamente diversi, non me ne frega nulla che esista un Dipartimento intercultura, puoi anche chiamarlo in altro modo, non mi interessa, quello che mi in-

teressa è che mi arriva il lunedì 10 un bambino che non parla una parola di italiano, bene, il mercoledì io ho già delle persone che mi fanno una valutazione, un accertamento, se io non ho strumenti, o meglio, se i miei strumenti non sono così specifici come quelli di persone che da anni fanno parte di una struttura.

È fondamentale per te?

La finta democrazia la nega, perché la finta democrazia è quella che ogni anno dobbiamo cambiare, no, se ci sono persone in gamba non importa che ci siano tutti, o di tutti plessi, è importante che siano quelli giusti. Quanto al percorso per attivare la comunicazione è andata così; inoltre la comunicazione, dopo due giorni mi arriva il docente dell'Accertamento cultura con le prove nella borsa in relazione al bambino, all'età, e all'area geografico-culturale di provenienza. Somministra le prove, si prende due giorni, valuta queste prove, valuta il bilanciamento complessivo, stila una relazione, mi rende edotto su questa relazione e mi suggerisce gli strumenti di primo ingresso, di primo approccio con un percorso di monitoraggio. "Allora, Paolo, senti, ogni settimana noi ci sentiamo tu per telefono mi dici cosa stai facendo e come lo stai facendo alla fine del mese noi ci vediamo, facciamo un nuovo incontro, per vedere". Ecco, questo tipo di cosa, definita come vogliamo, cioè, voglio dire, poi stabilita nei tempi, nelle modalità insieme. Ma ci dovrebbero essere questo tipo di automatismi.

Attualmente come funziona? Arriva il bambino straniero ...

... io questa cosa non l'ho vista così, l'ho vista molto vaga, la gente va in segreteria, in realtà in questo Protocollo si parla appunto di accoglienza.

Quindi arriva il bambino straniero che viene collocato nella tua classe in relazione a cosa?

Viene collocato in relazione all'età.

Ti è capitato di chiedere un accertamento culturale?

Sì! Cosa che non farò più!

Perché come è avvenuto?

È stata comica, perché è stato un accertamento avvenuto tramite un: "Come stai? Come ti chiami? Ma come sei bellino, sì... sì... a tanti piace stare in Italia. Bello, bello, ma c'è anche la sorellina? Sì? Allora vai a giocare, vai tesoro". Ecco, questo è stato l'accertamento cultura per cui mi sono sentito dire "Paolo, guarda che questo qui"... No! Questo qui una sega, questo qui se non ero io che cercavo di capire.

Ma questo accertamento è stato fatto in modo informale?

Tutto informale.

Quindi tu non hai fatto una richiesta scritta in Direzione dove richiedi un accertamento culturale per quel bambino?

Ma guarda, non sono sicuro di questa cosa, perché risale a quattro anni fa, non mi sembra, forse, conoscendo il Dirigente, può darsi che la richiesta formale sia stata fatta, però fatto sta che a questa richiesta formale, naturalmente, non è seguito, almeno ai miei occhi, formalmente nulla. Non sono state fatte delle prove oggettive o comunque prove che attestassero e valutassero il livello di competenze linguistiche, non ho visto nessuna relazione, anche in assenza di prove, nessuna relazione, né sono stato successivamente contattato. Altro problema del nostro Istituto è l'episodicità delle cose, non sono stato successivamente contattato da questa Commissione e, ti dico la verità, non so perché questa Commissione si chiami "Accertamento cultura", perché io ritengo che, sulla base del fatto che siamo tutti insegnanti, chi fa parte della Commissione "Accertamento cultura", chi fa parte della Commissione "Multimedialità e nuove tecnologie", chi fa parte della Commissione, come dire, "Dismissione attrezzature didattiche", "Acquisto materiali", dovrebbe avere competenze diverse.

Tu hai sollevato questo problema?

Sì, l'ho sollevato.

L'hai sollevato dove, al Collegio docenti?

No, parlando più volte nelle nostre riunioni e parlando più volte con gli insegnanti, prima e dopo i Collegi. Ne ho parlato in qualche modo anche nei Collegi, però spesso mi viene detto... ecco la differenza di semantica a parità di parole... sembra che qualunque cosa io dica l'abbiano già fatta o la stiano facendo, il che evidentemente mi pone fuori dal contesto; a me, però, non sembra. Voglio dire, se c'è una Commissione che si occupa di intercultura, cosa fa questa Commissione? Vive nel suo splendido isolamento e l'insegnante la deve chiamare, deve attivarla? Io credo che la Commissione intercultura in una scuola a rischio, ad alta migrazione, dovrebbe avere in automatico dei Protocolli di monitoraggio, di valutazione. Ad inizio anno, si fanno passare 15 giorni, poi si chiede a tutti gli insegnanti quanti bambini nuovi ci sono; l'intervento, cioè, non dovrebbe essere soltanto sulla situazione, ma dovrebbe essere di costante attenzione su quanto è in corso e, come dire, che fa sì che l'insegnante possa avere un punto di riferimento.

Senti, questo Protocollo che è stato fatto, che tipo di riflessioni ha innescato nel Collegio? Ne avete parlato?

Sì, ne abbiamo parlato e da questo Protocollo è nata una fortissima discussione perché questo Protocollo doveva, nell'intendimento di qualcuno, Dirigente e alcuni insegnanti, Collegio in plenaria, doveva rimanere, pur se espressione di attività che vengono fatte nella scuola, non doveva essergli data pubblicità inserendolo nel POF, perché il POF è un documento che va all'utenza e in un momento così delicato, basta pensare alle impronte digitali; nel momento in cui c'è qualche difficoltà ad interpretare il fenomeno dell'interculturalità nella nostra nazione, non era il caso di, come dire, rischiare di far nascere cattivi pensieri nei futuri utenti della scuola.

Questo chi l'ha detto?

In modo diverso, ma è stato detto dal nostro Dirigente ed è stato condiviso da molti insegnanti, a quel punto, alcuni di noi, hanno detto cose diverse, perché non si riesce a capire per quale motivo dobbiamo quasi sottacere il fatto che noi abbiamo, per esempio, per alcune cose della scuola, un riferimento importante, un profilo alto alla scuola, a cui sono stati dedicati articoli della nostra Costituzione. Questo non esiste in tutte le nazioni del mondo e la cosa non è scontata. Questo significa una attenzione particolare, almeno negli intendimenti. L'idea di fare una cosa, cercare di farla, quotidianamente, prendere per questo dei soldi in più, per il fatto che sia una scuola a rischio, ma non dare ad essa pubblicità, nel senso di renderla pubblica, ad uso dei genitori dei bambini, mi sembrava, intanto una grande ipocrisia e poi mi sembrava una sorta di inserimento in un trend che sembra si stia tragicamente confermando, quando sento parlare il Ministro e sento che vorrebbe affiancare le scuole. Le scuole dovrebbero essere trasformate in fondazioni, le Università in fondazioni e le scuole, anche quelle secondarie, affiancate ad un responsabile scientifico, un responsabile amministrativo sul modello statunitense. Per cui, a quel punto, gli insegnanti vengono assunti direttamente dalle scuole, così come gli insegnanti universitari. Là dove, naturalmente, parlando di fondazioni parliamo di ingresso a gamba tesa dei privati, con tutto quello che questo comporta; si pensi all'Università con la possibile, ipotizzabile, contrazione della ricerca pura, perché a quel punto la ricerca deve essere finalizzata. Se io Fiat metto soldi, voglio che fai una ricerca per me e così nella scuola, col non aver più la Costituzione come punto di riferimento, ma avere comunque un riferimento che in quel caso si chiama consiglio di amministrazione. Questo sembra che è quello che succederà se questo Ministro continuerà ad avere spazio e personalmente mi sembra tragico. Questa cosa mi sembrava andasse in qualche modo in questo senso, del non disturbare l'utenza, perché prossimamente si parlerà di federalismo fiscale, di federalismo scolastico per cui il nord, il sud, insomma, dagli obiettivi condivisi si arriverà, progressivamente, verso realtà scolastiche a carattere regionale, a carattere di censo, uno scenario abbastanza inquietante, questo.

Noi siamo una scuola che fa certe cose per i bambini stranieri e ne ha molti, questo rischia di urtare la sensibilità di qualche genitore? Pazienza. Non iscriverà più il bambino lì, e quindi si perderanno posti? Pazienza. Se noi non saremmo in grado di creare, come dire, adesioni alla scuola con altri strumenti, io credo che non dare pubblicità ad un Protocollo come questo sia un'altra mossa di basso profilo per salvaguardare i posti degli insegnanti o per salvaguardare l'esistenza di una scuola sul territorio. Questa si salva con la qualità, nei luoghi dove non c'è, in altri dove pur essendo, non è sufficiente, perché se io ho in classe venti bambini figli di professionisti posso permettermi di dare alcune cose per scontate, se io ho in classe venti bambini di cui 15 figli di analfabeti di ritorno è ovvio che mi si richiede di dover essere ancora più bravo, ancora più capace, perché devo lavorare in un contesto che mi rema contro e che non mi fa da sponda, non ho, come dire, il contesto intorno a me come sponda locale. Mi sembra che anche in ambito interculturale questa è una cosa da considerare, quando parlo di competenze, di cose di livello generale di insegnanti, intendo proprio questo.

Senti volevo chiederti una cosa, il fatto che il Dirigente abbia comunque fatto determinate affermazioni, secondo te da che cosa è dipeso?

Io non so bene, nel senso che poi il Dirigente, ovviamente, ha delle informazioni e una visione diversa della scuola. Credo che sicuramente lei sia stata messa un po' in allarme dal fatto che comunque questo problema si inserisce in un periodo, che è quello degli ultimi cinque mesi, in cui i fatti di cronaca, di cronaca nera violenta, più eclatante, quali la morte di quella donna a Tor di Quinto, hanno scatenato un clima pesante, molto pesante. A me viene da dire che c'è stato anche un cambiamento di ottica politica, ci sono state tante cose, insomma voglio dire, a Roma, si ricomincia a parlare di certe cose da quando c'è Alemanno che comunque ha un passato che lui "rifiuta" e considera come un momento superato della sua vita, comunque, a mio giudizio, è molto chiaro e molto preciso. Sappiamo chi è, cosa ha fatto da ragazzetto, chi ha sposato, insomma, sappiamo molto di lui. Mi sembra che probabilmente questo clima, che è nell'aria, è stato uno degli elementi che probabilmente ha indotto il Dirigente a dire: "È cambiato il vento, c'è questa situazione... vediamo di non suscitare...".

Tu pensi che ci siano state delle famiglie che sono andate lì a lamentarsi ? Ci sono stati episodi di questo tipo che tu sappia?

No, io non so se ci siano stati episodi di questo tipo, però io non credo che Roma sia una grande città che, come dice Renato Zero, ha un grande cuore. Io, da "non romano", noto che il romano è abituato da più di 2000 anni. Qui ci stanno tutti perché quando Parigi era una pozzanghera Roma aveva un milione e mezzo di abitanti; il romano, cioè, è "geneticamente" abituato a vivere in contesti di diversità, però in questo non ha maturato, secondo me, un "grande cuore", ha maturato un "chi se ne frega", come a dire "Oh! Io sono nero, tu ce l'hai con me? Ma che me frega a me?" Non credo che ci sia tutta questa grande tolleranza, perché la tolleranza è una cosa molto complessa, una cosa che richiede molta riflessione, richiede di scontrarsi con i propri pregiudizi. Se porto a casa uno che è nero, nero come un tizzo... Cazzarola!... È nero! Non è così scontata la cosa. Io, peraltro, nella scuola non ho visto, al di là di quello che poi dice il manuale scolastico che, ovviamente i bambini sono tutti uguali, siamo tutti figli del Signore, la dignità, questo e quell'altro, non è che ho visto grande *patos*, cioè non ho visto grandi zone di sviluppo prossimale, non ho visto un grande tirare i bambini su riflessioni importanti: sulla diversità, sulla consapevolezza, sul senso di che cosa sia la forza e la debolezza e quindi quali risorse abbiamo come esseri umani nei confronti degli altri.

Da parte di chi questo? Parli degli insegnanti o anche dei libri di testo?

Anche i libri di testo, anche se oggi non è immaginabile un libro di testo che dica, come ha detto un'insegnante tanti anni fa, "bambino molto intelligente, ma negro".

I libri di testo li trovo molto banali, mi sembra che siano arrivati al capolinea, perché io mi trovo a dover scegliere su trenta libri diversi, in realtà, uguali. Non mi sembra ci siano grandi voli su questo, ti ripeto il materiale per esempio per lavorare su queste cose comunque c'è.

Che materiale c'è a scuola, per esempio?

Beh, c'è; trovi cose sulla diversità, però non moltissimo, sul razzismo.

Quindi c'è materiale per i docenti?

Sì, qualcosa su cui lavorare c'è, però devi andare a cercartelo di tuo, se vuoi fare un discorso più importante. Quando io ho dovuto parlare ai bambini e ho preso l'occasione della Shoah, la giornata della memoria, il giorno della memoria, parlando loro, vedendo film, leggendo alcune cose, tratte da Anna Frank, tratte da alcuni libri scritti da persone che hanno vissuto l'esperienza dei campi, mi sono accorto che poi, con i bambini, certo, adeguatamente all'età che hai di fronte, quindi stando attento a trovare, come dire, il giusto livello, ma devi arrivare alla pancia, cioè non puoi fare un discorso di sola comprensione razionale, è molto importante capire il perché, no? Devi immaginare un percorso in cui tu progressivamente al bambino allarghi il panorama, gli fai capire che le cose, a volte, hanno letture diverse e per avere una lettura completa devi guardare là dove non avevi guardato, devi coinvolgerti e devi farlo con la pancia, cioè devi farlo con carne e sangue, ma a partire dalla banalità del linguaggio, che non può essere monocorde, al tono della voce o alla lettura stereotipata. È necessario un coinvolgimento personale! Quando si parla di guerra e si guarda una fotografia che in realtà è una foto-notizia, e si guarda un bambino morto, quello è tuo figlio, parlando con un adulto, voglio dire. Quello è tuo figlio, quello, è mio nipote, quello non è un bambino. Quella donna stuprata, è la mia donna, è mia madre, è mia sorella, cioè, questo modo di coinvolgerti, è fondamentale nel nostro lavoro e non è vero che questa cosa toglie lucidità. La lucidità è data dalla formazione, dalla competenza, dalla conoscenza, ma questo capire che qui devi lavorare, come dire, a dei livelli profondi; sia il motivo, ecco, mi sembra che questa cosa non sia così compresa. A volte, dopo che ho parlato con i bambini per due ore, ho parlato insieme a loro, li ho stimolati, abbiamo fatto cose, io mi dico se tutto questo è "arrivato". Quest'anno mi sono posto il problema di far capire ai bambini che cosa significhi, nella comunicazione umana, la voce. A un certo punto "abbiamo" deciso di metterci un pezzo di scotch di carta davanti alla bocca. Abbiamo trascorso una mattina così, l'abbiamo scelta, io gliel'ho proposta, è iniziata come un gioco, a un certo punto però quel gioco ha mosso qualcosa. Si vedevano gli occhi che cambiavano, perché ti rendi conto, cominci a sentire che è pazzesco. Siccome la voce, non soltanto veicola la comunicazione, ma veicola la comunicazione a tutti i livelli, come dire, è un polisemico nel suo essere comunicativo, diventa comunicativo il tono della voce, il tipo di parole, la frequenza con le quali usi le parole. Non poter parlare significa dover lavorare col corpo ma bisogna conoscerlo per poter far sì che si esprima e bisogna capirlo, trovare una nuova modalità di essere precisi col corpo. È come capire che cosa significhi il pollice in opposizione e quanto questa cosa è stata strategica per lo sviluppo della nostra specie: beh, se tu leghi con lo scotch il pollice all'interno del palmo della mano e stai due ore così... beh, lo capisci!

Tu come mai hai fatto questo lavoro con la voce?

Non bene. Una serie di riflessioni e di stimoli.

Da che è partito?

Questo lavoro sulla voce è partito dal parlare, dalla necessità di comunicare, dal fatto che era una delle cose sulle quali avevamo riflettuto. Cercavo sempre di far riflettere i bambini sul dato che la forza non sta mai, parlando di bambini, di bambini che litigano, nelle mani. “Forte” significa, invece, saper controllare se stessi e capire che la strada delle mani non serve e che è un’altra la strada da percorrere, quella del contatto con l’altro, del trovare una strategia per comunicare, nel cercarla fino in fondo. Le “mani” sono l’ultima e impotente sconfitta. Bisogna, però, imparare ad essere molto attenti, perché a volte la voce dice una cosa e il corpo dice altro. Ogni tanto, come esperimento, provo a farmi delle foto con il cellulare, senza guardarmi, ma sorridendo, almeno secondo le mie intenzioni, almeno secondo me... cazzo! Non sorrido! Non riesco a sorridere, mi vedo una faccia depressa. Oppure mi metto davanti allo specchio e rido come un pazzo e mi guardo gli occhi e i miei occhi non sorridono, non raccontano un sorriso. Credo sia importante far capire ai bambini che il linguaggio del nostro corpo è una cosa da imparare. Perché il mio corpo dice una cosa e la mia voce ne dice un’altra? Questo è un lavoro che viene fatto anche con l’aiuto dell’attività teatrale, nel tentativo di tirar fuori le cose. Usiamo la voce perché è il sistema più veloce, ma quanti fraintendimenti ci sono; noi pensiamo che sia il modo più diretto, ma non è così; è più spendibile al momento, ma non è quello comunicativamente più efficace. Per questo, quindi, abbiamo provato ad usare il corpo ed è stato veramente interessante. Dovevamo cominciare un discorso sulla sensorialità, naturalmente mi sono fermato, stupidamente, però mi sono fermato perché questo era un discorso bello, da cui maturare riflessioni importanti.

I bambini ti hanno seguito?

I bambini mi hanno seguito alla grande. Volevo cominciare un lavoro sulla vista però, poi, il pensiero che i bambini potessero sbattere e farsi male, mi ha frenato e non l’ho più fatto. Questo mi ha richiamato l’abbondanza, il sovraccarico normativo che noi abbiamo a tutti i livelli, per cui non sono più una garanzia i miei 45 anni, i miei anni di insegnamento. Devo garantire un ambiente, ho bisogno della patacca scritta, del foglio e, quindi, questa esperienza non si è fatta perché farla in un contesto da setting protetto non era la stessa cosa, perché chi è cieco, è cieco nel quotidiano, non ha materassini intorno.

Senti questo lavoro che hai fatto nella tua classe ha coinvolto anche bambini di cittadinanza non italiana?

Sì, sì, avevo bambini non italiani. Per esempio una cosa che è stata rilevata, è stata la fisicità del bambino filippino, che è un bambino di 11 anni, quasi 12.

Quindi più grande?

Più grande ma non poteva essere che messo in quinta. È venuto in Italia senza parlare una parola di italiano, aveva una fisicità, cosa notata subito molto diversa, e lo si vedeva nella interazione amicale, nell’interazione di genere e anche nell’espressione, proprio diversa. Appariva come un riferimento esplicito e ben visibile ad una cultura

diversa. Con i maschi il suo era un modo molto fisico, perché i cuccioli di uomo, nella sua cultura, vivono il loro essere maschio così, si danno le pacche, da noi non è così, con le femmine lui è il maschio e questa cosa era evidentissima e anche nella comunicazione. Una modalità diversa con la quale noi diamo un segno di ammiccamento, vogliamo far capire una sfumatura, muoviamo le mani. In questa situazione è venuto fuori quanto questa cosa sia profondamente diversa.

Hai fatto un lavoro anche su questo?

Questo era un lavoro che poteva avere, secondo me, un percorso infinito. In realtà il lavoro è stato semplicemente quello di fare vivere questa esperienza. La mattinata successiva, abbiamo scritto che cosa ci aveva colpito, non: “Raccontami l’esperienza”, ma... “Scrivimi quelle cose che ti fanno irritare, scrivimi quelle cose che ti fanno gioire, scrivimi che non riesci andare in bagno da quattro giorni e che finalmente ci sei andato a ricreazione...” cioè scrivimi “la vita”. Quindi l’idea era questa, di scrivere, di gettar fuori, per cui sono venute fuori diverse cose. I bambini hanno capito benissimo quanto il corpo esprima, hanno capito benissimo la diversità che a volte c’è tra i due livelli espressivi, la voce e il corpo, hanno capito la difficoltà e quanto sia invalidante una disabilità, molto meno a vederla, molto meno eclatante del fatto che ti mancano le gambe e quanto poi, dal punto di vista sociale, questa cosa è incredibile. Quindi hanno scritto delle cose e ne abbiamo parlato l’indomani. La cosa interessante è che a distanza di settimane e mesi ancora ricordavano l’esperienza, così come ci ricordavamo dell’esperienza del pollice fatta in seconda, un vissuto molto forte, significativo. Per esempio, una cosa importante, che potrebbe aiutare in tutti i contesti di disagio, di difficoltà, di marginalità o anche per esempio di difficoltà per provenienza di cultura diversa, sarebbe vivere dei percorsi con i bambini, riflettere e codificare le esperienze e poi metterle a disposizione, rimmetterli nel circuito, perché tra le tante cose che ho fatto, questa è una di quelle che io metto nel mio piccolo sacchettino di cose che merita possano essere condivise.

Questo accade?

No! Questo non accade per niente!

Ci sono dei momenti di riflessione sulle problematiche che vive il docente?

Secondo me no, a meno che qualcuno, con forza, non le ponga all’attenzione ma, secondo me no. Fondamentalmente no, io non ho sentito grandi riflessioni in questi anni, ho vissuto pochissimi momenti.

Ti è capitato di vedere insegnanti in difficoltà?

Sì mi è capitato di raccogliere confidenze di gente sfinita, mi è capitato di provare per esempio con una mia collega parallela di italiano, di provare a dire, cercando di mettere in campo tutta la mia sapienza diplomatica, come dire, stimolare la reazione, cercando di dire “OK questo ci fa capire, cosa?”. Io ho delle difficoltà, lasciamo perdere lo specifico delle nostre modalità, entra in ballo, siccome è abbastanza diffusa, una evidente inadeguatezza che noi dobbiamo riconoscere come tale, dei nostri stru-

menti generali rispetto a questa età che abbiamo di fronte. Cioè noi rischiamo ormai di non saper più governare il processo educativo-formativo.

Perché secondo te i docenti non sentono l'esigenza di esprimersi?

Intanto perché il nostro lavoro non gode di una grande considerazione sociale al di là del fatto che qualche genitore del momento possa esprimere apprezzamento e lode. È un lavoro a basso reddito, ha vissuto i mali della femminilizzazione quasi esclusiva per moltissimo tempo. Ora, in parte, qualcosa sta cambiando, ma solo in parte; molto spesso continua ad essere un appoggio al secondo stipendio insieme a quello del marito, le vacanze per 15 giorni a Natale, due mesi l'estate e via di questo passo.

Quindi i problemi come si risolvono?

Non si risolvono. C'è una schiera infinita di gente che non risolve i problemi, così come, tra noi, non è efficace nell'insegnare o meglio, non si pone il problema dell'efficacia; lei insegna così, ha sempre fatto così e insegna in questo modo. Del resto ci si può sempre salvare con frasi del tipo, "Oggi ai bambini non frega più niente di niente!" Ok, vediamo questa espressione... "non frega più niente di niente", intanto tu sai che cosa a loro interessa, conosci il loro mondo, perché fai l'insegnante, cioè non fai il meccanico, fai l'insegnante e se fai l'insegnante tu, quel mondo, devi cercare di sforzarti di conoscerlo, cercando anche di traghettarti in un'ottica loro, per quanto possa essere possibile, e non puoi assolutamente metterti contro, neanche come ipotesi; non puoi pensare di sentirti estraneo rispetto a quei processi. Li devi governare.

Secondo te queste persone si sentono estranee?

Io credo che in realtà molti di noi sentano di non riuscire più a leggere i bambini che hanno di fronte.

Quando ci sono situazioni pesanti in classe?

Soprattutto!

Che succede?

Si tenta di sopravvivere, si tenta di arrivare al momento in cui dici "Finalmente questo ciclo è finito!" Si tenta di sopravvivere, facendo delle cose, ma, per come ormai si è strutturata la scuola, per come ormai sono complessi i problemi, per i fraintendimenti che progressivamente sono insorti tra utenza, genitori, scuola sulla modalità e il tipo di partecipazione, secondo me la responsabilità non può più essere individuale, non può più essere l'insegnante singolo della classe, deve essere della scuola, deve essere del plesso, del sistema scuola nel suo complesso. Ecco perché io credo nella comunicazione in automatico, nei meccanismi generali di controllo, di verifica e di monitoraggio, roba che si attiva automaticamente, perché tanti sono i punti sui quali dobbiamo intervenire, sui quali noi rileviamo delle emergenze. Qual è stata la risposta delle insegnanti delle medie di fronte al fenomeno del bullismo? Disperazione. Sono rimasto molto perplesso perché quando, con i miei bambini, sono andato alle

medie e mi sono incontrato con loro per la continuità, processo che, in realtà, non è mai esistito, a far vedere cosa si fa nelle medie, ci hanno fatto vedere i laboratori di ceramica, di cucito, di giardinaggio. È stata un'enorme delusione. I miei bambini si facevano un "culo" così, dalla seconda sino in quinta, con le mani, la manipolazione, l'affinamento del coordinamento motorio fine. Poi ci hanno fatto vedere il laboratorio di uncinetto, di perline, il laboratorio di computer, senza conoscere il mondo in cui vivono questi ragazzini, ma neanche la più pallida idea. Una cosa preziosa come l'approccio laboratoriale deve essere uno strumento per "tirare dentro" e tu pensi di poterlo fare con le perline? Un mio bambino di quinta quando siamo usciti mi ha preso da parte e mi ha detto: "Maè e quelli so' laboratori?" Ma se quello è uno strumento per intervenire sul senso della socialità, io quantomeno rimango perplesso; se uno strumento così importante, non viene utilizzato come dovrebbe, ma di che stiamo parlando?

Quali sono le carenze secondo te?

Perché bisognerebbe intanto fare un passo indietro rispetto ai propri personalismi, riconoscersi e riconoscere gli altri, smetterla di leggere i propri insuccessi come esclusiva misura della propria incompetenza, ma leggerli anche come una difficoltà vera, mettiamo un punto e diciamo: "Ok, ci servono nuovi strumenti". Accettiamo questo. Dobbiamo riconoscere che la professione docente deve evolvere con l'evolvere della società, ma rispetto ad essa deve anche avere una funzione etica, morale, deve contribuire alla creazione anche di un'etica sociale. Io non credo alle agenzie educative plurime, so che ci sono, so che, come dire, si veicola formazione, comunicazione, educazione. Ormai da tanti anni, la televisione ha insegnato l'italiano ad una intera nazione, ma è molto difficile oggi accendere la televisione e identificarla come una agenzia educativa, è molto difficile. Così, senza specificazione io credo che la scuola oggi più che mai abbia un ruolo centrale nel definire una traccia, un proprio percorso virtuale che non guarda al piacere a questo o a quell'altro ma, sulla base delle riflessioni emerse in questi anni, proceda per fare la differenza, perché la scuola comunque deve essere questo. La scuola non nasce per i ricchi, i ricchi avevano l'istitutore, lo prevedeva anche la legge Casati, vi era l'obbligo scolastico, ma non per i ricchi, non andavano i carabinieri a prendere il ragazzo a casa sua. Allora vuol dire che la scuola nasce per i poveri, la scuola nasce perché lo Stato si fa carico del capire che, per la partecipazione consapevole, bisogna tirar dentro le persone. Certo, la cosa è molto controversa, le classi dirigenti, un Ministro importante si vantava del dire "educare molto e istruire poco" perché il popolo era bene rimanesse popolo. La scuola è questo, e, a volte, lo dimentichiamo come le insegnanti delle medie si dimenticavano che la legge che ha fatto nascere la scuola media era una legge che dava voce al mandato costituzionale dell'obbligatorietà scolastica. Scuola di base, non scuola selettiva, diritto allo studio, non segare le gambe, non eri l'insegnante del liceo. Un insegnante dovrebbe essere consapevole che quando lavora in una scuola pubblica vuol dire che sta dalla parte di coloro per i quali noi dobbiamo agire per fare la differenza, non è chiamato a farsi dir bravo dal figlio dell'avvocato, ma a contribuire perché il figlio di nessuno, dei nuovi "nessuno", dopo 20 anni sia laureato, ab-

bia attraversato la sua marginalità sociale. E questo vale, a maggior ragione, per i bambini stranieri perché, tra l'altro, loro sono venuti qua dichiaratamente per un motivo. Io ho avuto una bimba in classe nata in Ecuador, venuta qui a due anni, quindi italiana praticamente, ma che ha molto chiaro che cosa significhi andare a lezione di inglese, imparare a suonare il pianoforte, fare nuoto. La mamma lì era quello che qui si definisce una ricercatrice e in Italia è una badante. La bambina ha chiaro quanto costa alla sua famiglia e che cosa significa; a 10 anni ha già capito che quella roba lì si chiama "emancipazione sociale"; lei l'ha capito che è importante imparare l'inglese perché, per i suoi genitori, lei è la punta di diamante e lei pensa: "Voi spingete, perché ho capito perfettamente qual è la direzione, ho capito tutto". La mamma le ha detto: "Guarda che dovrai cambiare scuola", l'unica della nostra classe che deve andare in un'altra scuola media, perché lei ritiene che sia una scuola diversa, più adeguata e lei mi ha detto: "Maestro a me dispiace tantissimo però io ho capito quello che ha detto la mia mamma e credo sia importante che io vada in quella scuola".

Quindi il discorso dell'interculturalità ha una sua specificità, ma si inserisce in un discorso più ampio, della marginalità perché il bambino di provenienza straniera è un bambino che è accomunato solitamente da questioni economiche, quelle che hanno mosso la sua famiglia a questo, è accomunato anche dal fatto che, probabilmente, loro sono i migliori del loro popolo, quelli che hanno avuto la forza, il coraggio, di prendere, mollare tutto, e ricominciare da zero in un'altra parte. Ciò richiede delle belle competenze cognitive.

Senti ti volevo chiedere due cose. Il laboratorio di lingua 2 come ha funzionato? C'è stato un passaggio di informazioni?

Non ti posso dare nessuna informazione in questo senso, perché non ho ricevuto nessuna informazione. Avevo chiesto un progetto iniziale e, immaginavo, così come peraltro avevo anche richiesto, forse non ben esplicitamente, che ci fosse una fase di accertamento, sulla base della quale procedere ad una sorta di modellamento del percorso da intraprendere da parte della cooperativa che forniva questo tipo di servizio. Il modellamento significava la definizione di un percorso con delle tappe di verifica intermedie, con un dialogo costante con gli insegnanti di riferimento per due motivi, perché ovviamente dobbiamo collaborare e perché lavoriamo sullo stesso bambino.

Con gli insegnanti di classe o con i referenti del laboratorio?

Secondo me questo scambio ci doveva essere direttamente con gli insegnanti di classe, gli insegnanti del laboratorio dovevano essere insegnanti che erano un po' un anello di congiunzione, in realtà io devo sapere su che cosa stai lavorando perché, se io lo so, faccio in modo di lavorare sulle stesse cose, con un approccio magari diverso oppure sulle stesse cose, in termini di rinforzo.

E questo passaggio di informazioni non c'è stato?

Io non l'ho rilevato, o meglio, io non sono stato messo a conoscenza dei vari esiti di un accertamento iniziale, non so i percorsi che hanno fatto, se non così, parlando, ma non in senso istituzionale e ufficiale, per cui so che hanno fatto un lavoro sulla

corporeità, sulla narrazione, so che è stato fatto un lavoro sulla socialità con questo bimbo filippino, però so così, attraverso mezze informazioni, tanto che al momento finale, quando si doveva redigere la valutazione, io ho eccepito che non potevo farlo e che non ero interessato a farlo, perché mi sarebbe piaciuto che la cosa fosse posta con più attenzione da coloro che ci dovevano offrire questo tipo di servizio, se non fosse altro per l'aspetto meramente formale che il bambino ce l'ho in carico io, ufficialmente parlando, il bambino è sul mio registro e ne rispondo io, quindi, secondo me, se tu vieni, dovresti darmi supporto, però, io riconosco anche il fatto che tu abbia una specificità e quindi non necessariamente devi vivere in supporto al mio operato, semplicemente ti puoi porre *a latere*, con un tuo percorso che è, come dire, altro rispetto a quello che faccio io, ma che comunque ha finalità positive nei confronti del bambino. È necessario, però, che tu debba mettere a conoscenza le persone con le quali collabori di quello che fai. Questo non c'è stato e in seguito mi è stato detto, dalle insegnanti referenti, che la cosa è stata posta all'attenzione di queste operatori su mia sollecitazione. Alla fine mi è arrivata una relazione di una paginetta.

Sul bambino?

Sul bambino.

Quindi del percorso che aveva fatto, o di una parte conclusiva?

Era più una parte conclusiva, naturalmente mi ha colpito un po' l'approccio del nostro Dirigente, naturalmente io ho dovuto redigere la scheda di valutazione. Io ho molte perplessità sulle modalità di comunicazione tra gli insegnanti delle classi ponte nel passaggio tra la quinta e la prima media. Mi sembra che gli insegnanti delle medie abbiano un approccio molto loro, qualcuno ha detto addirittura che non vuole sapere nulla della realtà pregressa del bambino per non essere influenzato; l'ha detto in Collegio ed è persona particolarmente stimata dal nostro Dirigente, perché mi ha detto: "Ma certamente, se poi ci sono dei problemi, lei sotto il periodo di Natale si potrà rivedere i fogliettini". Io mi sono alzato e le ho detto: "scusa, prima di tutto, so che sei persona stigmatissima quindi non capisco bene; poi la logica di pizzini inquieta, perché se poi i pizzini si perdono? Le schede non ve le andate a vedere perché? Figurati se io vado a vedere le schede!" Così mi è stato detto. Volete da noi un fogliettino sinottico, un biglietto con delle crocette del cazzo, perché così è agevole e poco impegnativo. Vi segnate quattro cosine di venti minuti sull'agenda per la formazione delle classi. Ma tutto ciò che non può essere così facilmente espresso in quattro frasette, tutto ciò che richiederebbe pagine e pagine e che, tutta la realtà, i progressi, i lati in ombra di cinque anni di scuola di quel bambino, tutto questo... come può passare? Come posso fartelo conoscere?

Quando hai ricevuto questa relazione su questo bambino, che cosa è successo, che hai fatto?

Ho chiesto al Dirigente che cosa dovevo fare e il Dirigente mi ha detto, che è molto importante, di incollarla sul registro a testimonianza del fatto che... Cazzo!... Un percorso è stato fatto! Non sa un niente, però il nostro percorso, formalmente, che poi

è tutto quello che gli interessa, l'abbiamo fatto. Anzi, mi ha invitato a scrivere che cosa, anche, avessi fatto io. Al che io ho fatto i compiti da bravo bambino, scrivendo le mie brave cosine.

Sempre sul registro o hai stilato una relazione?

Sul registro. Scrivendo, quindi, il percorso che abbiamo proposto, titoli dei libri usati, case editrici, volumi, tutto quanto.

Quindi questo registro si presume che passerà poi nelle mani di qualcuno?

Questo registro, andrà semplicemente, come sai bene, a raccogliere polvere da qualche parte nella nostra Direzione, questo è quanto. Naturalmente inizialmente l'idea è stata la mia quella di stimolare allorché ci fosse una testimonianza, al che il Dirigente mi ha detto: "Allora lei scriva!".

È questo quello che ti dico, cioè il fatto che di fondo la sensazione è che mi sa tanto di dare a tutti parti uguali. Mi viene sempre in mente Don Milani quando dice che la giustizia e l'equità non è dare parti uguali a diversi. Non funziona così. Non è che abbiamo il tocco di pane, lo diamo a tutti quanti lo stesso pezzettino, a tutte le famiglie. Quella è una famiglia di una persona, quello ha sette figli. Ecco, l'idea è questa, noi la nostra parte, corretta e formalmente irreprensibile l'abbiamo fatta, nessuno ci può dire nulla, la legge l'abbiamo ottemperata. Fine.

Ho la sensazione che si faccia molto, molto meno di quello che si potrebbe. Forse, mi dico, perché hanno un'esperienza maggiore; forse nelle altre scuole sono più capaci, gli insegnanti sono più avanzati su questo terreno dell'intercultura. La sensazione è che però in generale non ci sia la consapevolezza che un insegnante di scuola pubblica è un insegnante che vince sulla marginalità, sennò perde, e perde tutto, qualunque cosa racconti a se stesso. Perde la sua scommessa. Io sono un po' come tutti, fa piacere sentire "hai fatto bene le tue cose", i genitori che ti fanno i regalini, però sono poco sensibile a questo, cioè non mi faccio particolarmente deprimere dalle critiche o esaltare dalle lodi.

Senti, un'ultima cosa, poi abbiamo terminato. Ti è capitato di assistere a fenomeni di intolleranza da parte dei tuoi colleghi nei confronti di bambini straniero o a situazioni particolari?

Beh, fenomeni particolari no, però ho avuto la sensazione, ascoltando certi discorsi, nei confronti di bambini Rom che, realtà culturale per la quale io, ti premetto, non ho una grande simpatia, questi bambini fossero poco più che tollerati.

Mi è capitato di andare in un campo nomadi, non qui a Roma, e ti girano le scatole a vedere come viene curata l'infanzia, per cui non ho tutta questa grande simpatia per i rom; stiamo parlando di bambini che, in alcuni casi, dormivano in classe perché la notte andavano a rubare. Stiamo parlando di bambini che vengono mandati a fare accattonaggio. Resta il fatto che i bambini sono bambini e sono le vittime e io non ho in carico, nel mio registro, i loro genitori. Ho questi bambini e la situazione è un po' come il teatro rispetto al cinema: buona la prima; non è come al cinema che puoi rifare la scena. Con i bambini è un po' così. Particolarmente con i bambini Rom, che sai

che se stai costruendo qualcosa questo non verrà più domani. Spesso si sentono frasi del tipo “li abbiamo accolti a scuola, li promuoviamo anche se vengono cinque giorni all’anno, gli paghiamo la gita, e adesso dobbiamo comprargli anche i quaderni”, con un tono padronale sgradevole. Così, come durante un episodio accaduto quest’anno. Un insegnante si è fortemente lamentata, alzando la voce, del fatto che a lei, in occasione del rito di passaggio tra i bambini della quinta e i cinque anni della materna che sarebbero entrati nella scuola primaria, in questo piccolo rito di accoglienza, a lei erano capitati, secondo lei, per intenzionalità dei colleghi che precedentemente avevano redatto la lista, tutti i cinque anni Rom-stranieri e, starnazzando, in modo papere-sco, si chiedeva come fosse possibile che fossero toccati tutti a lei i bambini stranieri, i bambini rom, se non fosse altro per i genitori, “cosa penseranno i genitori che i loro figli dovranno dare il benvenuto ai bambini Rom?”

Che cosa è stato risposto a questo?

Io mi sono limitato. Di questa cosa ho sentito i rimasugli, cioè la parte terminale e poi mi è stata raccontata, un po’ in agitazione, sconvolta dalla mia collega. Mi sembrava che non ci fosse la possibilità di parlare con una persona così perché io non avrei avuto la lucidità e la serietà per poterlo fare, per cui mi sono limitato ad attaccare un cartello sulla mia porta nel quale si recitava che “gli insegnanti della classe 5 C accoglievano, nella loro classe, bambini stranieri, bambini Rom, medicinali scaduti e pile esauste, firmato, gli insegnanti”.

Questa cosa, soprattutto per le pile e i medicinali, ha infastidito molto gli insegnanti di cui sopra, insegnanti con i quali naturalmente non ho un grande rapporto e che sento assolutamente incapaci, proprio apertamente. E quindi così è stato. Quindi tutto sommato io credo che sia mal sopportata questa cosa dei bambini Rom.

I bambini stranieri si tollerano, quelli Rom danno più fastidio?

Io capisco che è complicato, perché scattano tanti coinvolgimenti, ti incazzi a vederli, perché vedi in loro quella cultura, la vedi, vedi i loro gesti, i loro modi. Però l’insegnante dovrebbe avere quella lucidità che ha la stessa matrice che ti fa coinvolgere con la pancia, ma, al tempo stesso, ti fa essere anche lucido nell’analisi. Sforzarsi di essere davvero una persona che interpreta una professione in senso forte, importante e capire che quelli sono bambini, comunque. Certo, sporchi, con le verruche, che fanno comunella solo tra loro, che se possono ti fregano qualcosa. Ok, è vero. E allora? Detto questo, che cosa facciamo? Non li facciamo più venire in Italia, spariamo sui gommoni, con un mitra evitando di colpire qualche belpensante?

ALLEGATI

Documentazione Istituto Comprensivo della Lombardia

1) Tavole sulla presenza degli alunni stranieri nell'Istituto:

Tav. 3.12 - A.s. 2005/2006 (DATI AGGIORNATI AL 3 MAGGIO '06)

Tav. 3.13 - A.s. 2006/2007 (DATI AGGIORNATI AL 23 MARZO '07)

Tav. 3.14 - A.s. 2007/2008 (DATI AGGIORNATI ALL'8 MAGGIO '08)

Tav. 3.15 - A.s. 2008/2009 (DATI AGGIORNATI AL 30 DICEMBRE '08)

Tav. 3.16 - A.s. 2008/2009 (DATI AGGIORNATI AL 15 MARZO '09)

2) Allegati:

1. Ai genitori stranieri
2. Progetto integrazione degli alunni stranieri
3. Esami di licenza media per alunni di recente immigrazione
4. Inserimento e valutazione dell'alunno straniero
5. Valutazione degli alunni

Tav. 3.12 - A.s. 2005/2006 (dati aggiornati al 3 Maggio '06)

SCUOLA	Totale alunni	Totale stranieri	% sul totale alunni	Nati in Italia	Figli di coppie miste o con cittad. italiana	Freququentanti dalla scuola materna italiana	Ingressi dal 2003/2004 – 2004/2005	Neo-arrivati a. s. 2005/2006	Alunni stranieri trasferiti a.s. 2005/2006
Infanzia	100	29	29	19	1		11		2
Primaria b	263	55	21	9	4	26	13	8	3
Primaria a	269	53	20	10	3	27	15	4	4
Sec. b	143	41	29	6	1	1	19	4	1
Sec. a	138	24	17	2	2	6	8	5	
totale	913	201	22	46	11	60	66	21	

- **PRESENZA DEGLI ALUNNI STRANIERI ALL'INTERNO DELL'ISTITUTO : 201 SU 913, PARI AL 22%**
- **AUMENTO DEI FREQUENTANTI STRANIERI NELL'ULTIMO TRIENNIO: 2003/04: 18%; 2004/05: 21%; 2005/06: 22%.**
- **ALUNNI NEARRIVATI E PER LA PRIMA VOLTA ISCRITTI IN UNA SCUOLA ITALIANA :**
 - NEL BIENNIO **2003/04 - 2004/05:** N. **66**
 - NELL'ANNO IN CORSO **2005/06:** N. **21**

Tav. 3.13 - A.s. 2006/2007 (dati aggiornati al 23 Marzo '07)

SCUOLA	Totale Alunni	Totale stranieri	% sul totale alunni	Nati in Italia	Figli di coppie miste o con cittad. italiana	Ritardo scolastico	Arrivati a.s. 2005 /2006	Neo Arrivi a.s. 2006/2007
Infanzia	103	26	25	15	1			
Primaria b	288	78	27	16	3	32	8	17
Primaria a	276	49	18	13	3	10	4	3
Sec. b	140	32	23	5	2	20	4	3
Sec. a	147	31	21	3	2	18	5	4
totale	954	216	23	52	11	80	21	27

- **PRESENZA DEGLI ALUNNI STRANIERI ALL'INTERNO DELL'ISTITUTO: 216 SU 954, PARI AL 23%**
- **AUMENTO DEI FREQUENTANTI STRANIERI NELL'ULTIMO QUADRIENNIO: 2003/04: 18%; 2004/05: 21%; 2005/06: 22%;2006/2007: 23%**
- **ALUNNI NEOARRIVATI E PER LA PRIMA VOLTA ISCRITTI IN UNA SCUOLA ITALIANA :**
- **NEL TRIENNIO SETTEMBRE 2003- AGOSTO 2006 N °87;**
- **NELL'ANNO IN CORSO 2006/07, N °27.**

Tav. 3.14 - A.s. 2007/2008 (dati aggiornati all'8 Maggio '08)

SCUOLA	Totale alunni	Totale alunni stranieri	Percentuale	Neoarrivati all'estero dal 30 Settembre 2007 a maggio 2008	Totale neoarrivati	Alunni iscritti a settembre, provenienti da altre scuole italiane
Infanzia	97	36	37	7	7	2
Primaria A	252	55	22	7	5	6
Primaria b	278	77	27,7	13 (di cui 2 trasferiti)	11	3
Sec a	184	35	19	4	4	2
Sec b	125	38	30	8 (di cui 2 trasferiti)	6	1
TOTALI	936	241	25,7		33	14

- **PRESENZA DEGLI ALUNNI STRANIERI NELL'ISTITUTO: 241 SU 936, PARI AL 25,7%**
- CONFRONTANDO I DATI DEL 2007/2008 CON QUELLI DELL' ANNO PRECEDENTE , A FRONTE DI UNA DIMINUZIONE DEL NUMERO TOTALE DEGLI ALUNNI DELL' ISTITUTO (MENO 18 UNITA'), SI NOTA COMUNQUE UN INCREMENTO DEGLI ALUNNI STRANIERI (più 25 UNITÀ).
- RESTA CONFERMATO L'INCREMENTO NELL' INTERO TRIENNIO (VEDI TABELLE 1, 2, 3)

Tav. 3.15 - A.s. 2008/2009 (dati aggiornati al 30 Dicembre '08)

SCUOLA	Totale alunni	Totale alunni stranieri	Percentuale	Neoarrivati dall'estero da settembre 2008	Alunni iscritti a settembre, provenienti da altre scuole italiane
Infanzia	95	41	43		
Primaria a	253	57	23	3	1
Primaria b	253	77	30	7	2
Sec. a	181	37	20	3	
Sec. b	135	37	27	4	
TOTALI	917	249	27	17	3

Tav. 3.16 - A.s. 2008/2009 (dati aggiornati al 15 Marzo '09)

SCUOLA	Totale alunni	Totale alunni stranieri	Percentuale	Neoarrivati dall'estero da settembre 2008	Alunni iscritti a settembre o in corso d'anno, provenienti da altre scuole italiane	Trasferiti in corso d'anno all'estero o in altre scuole
Infanzia	91	38	42			3
Primaria a	248	52	21	3	1	5
Primaria b	252	76	30	10	2	4
Sec. a	182	38	21	6	1	2
Sec. b	135	37	27	4	2	2
TOTALI	908	241	26	23	6	16

Allegato 1

AI GENITORI STRANIERI *Com'è oggi la scuola in Italia*



In Italia tutti i bambini e le bambine hanno il diritto e il dovere di andare a scuola, cioè possono e devono andare a scuola



Nel nostro Istituto Comprensivoci sono tre tipi di Scuole:

- Scuola dell'infanzia;
- Scuola primaria o elementare;
- Scuola secondaria di primo grado o Media.

Tutte e tre le scuole hanno classi miste, cioè composte da bambini e bambine, ragazzi e ragazze che hanno quasi sempre la stessa età.

LE ATTIVITÀ PER IMPARARE L'ITALIANO

Per aiutare il bambino o il ragazzo che non parla bene l'italiano gli insegnanti organizzano sempre delle attività per insegnargli la lingua orale e scritta. *Nella nostra scuola ci sono degli insegnanti specialisti che hanno il compito di insegnare l'italiano agli alunni stranieri, riunendoli in piccolo gruppo.*



ALTRE INFORMAZIONI IMPORTANTI

Nella scuola italiana gli studenti **devono sempre fare i compiti** e **devono sempre studiare**.

I compiti sono pensati per il livello di conoscenza raggiunto dall'alunno. I compiti sono perciò necessari.

GLI INCONTRI TRA LA SCUOLA E LE FAMIGLIE

Gli insegnanti, durante l'anno scolastico, incontrano i genitori per parlare della classe e del loro figlio (il calendario degli incontri viene dato all'inizio dell'anno).

Ogni 4 mesi, **a febbraio e a giugno**, gli insegnanti chiamano i genitori per consegnare la scheda di valutazione. I genitori devono andare a scuola **a ritirare e a firmare** questo documento.

Nella **scheda di valutazione** sono scritti i giudizi di tutte le materie. Alla fine dell'anno scolastico la famiglia sa se il figlio è stato promosso (**ammesso**), oppure non promosso (**non ammesso**).

È sempre possibile per i genitori chiedere di parlare con gli insegnanti di classe; per il colloquio si può scrivere sul diario per fissare un appuntamento*.



*Nella scuola dell'infanzia e primaria gli insegnanti ricevono i genitori su appuntamento, al pomeriggio. Nella scuola secondaria gli insegnanti ricevono i genitori su appuntamento al mattino.

QUANTI ANNI DURA LA SCUOLA IN ITALIA



Dopo la scuola secondaria di primo grado o scuola media ci sono molte scuole superiori. Queste scuole durano da 3 a 5 anni.

Quando vostro figlio sarà in classe 3° media, gli insegnanti della classe vi aiuteranno a scegliere la scuola superiore più adatta a lui.

PERMESSO DI ENTRATA E DI USCITA

Il bambino o il ragazzo che entra in ritardo a scuola deve essere accompagnato dal genitore oppure deve avere una giustificata del genitore sul diario o sul libretto scolastico.

Il bambino o il ragazzo può uscire da scuola in anticipo **solo** con il genitore o con un adulto con delega.

Esempio di delega:

Io genitore di... autorizzo il sig. ... a prendere mio figlio, che esce da scuola alle ore...
Data ___/___/___ FIRMA DEL GENITORE _____

ALTRE INFORMAZIONI IMPORTANTI

- Per alcuni documenti si può fare l'**autocertificazione**, cioè scrivere i dati richiesti e firmare sotto la propria responsabilità;
- All'inizio dell'anno scolastico i genitori devono firmare l'**autorizzazione** per le uscite del figlio da scuola, accompagnato dagli insegnanti;
- Tutti gli alunni iscritti devono pagare un'**assicurazione** per quando si fanno male a scuola;
- Per i bambini della scuola primaria i libri sono gratuiti, se la famiglia è residente nel Comune. Tutto il resto del materiale (quaderni, penne, diari, ecc.) deve essere comprato. Per i ragazzi della scuola secondaria i genitori devono comprare i libri e il materiale scolastico;
- Gli insegnanti non possono dare medicine agli alunni.
I genitori possono entrare a scuola e dare la medicina al figlio.

ASSENZE

Ogni assenza dell'alunno da scuola **deve essere sempre giustificata dal genitore**, cioè il genitore scrive sul diario o sul libretto scolastico del figlio il motivo dell'assenza e la durata.

Esempio di giustificata:

Mio figlio non è venuto a scuola per 3 giorni perché è stato male.
Data ___/___/___ FIRMA DEL GENITORE _____

AVVISI

A volte gli insegnanti fanno scrivere agli alunni sul diario o sul libretto una comunicazione importante per la famiglia; a volte invece gli insegnanti consegnano un avviso scritto su un foglio.

Il genitore deve sempre **leggere e firmare** questi avvisi, perché sono importanti per la scuola.

Se l'avviso non è chiaro, il genitore può parlare con l'insegnante Referente.

Esempio di avviso:

Domani inizia il corso in piscina. Si ricorda che ogni alunno deve portare il costume da bagno, la cuffia e la salvietta.
Data _____ FIRMA DEL GENITORE _____

QUANTO DURA LA SCUOLA

La scuola in Italia dura circa nove mesi.

Comincia verso la metà di settembre e finisce verso la metà di giugno.

Ci sono due periodi di vacanza:

- due settimane a Natale (di solito dal 23 dicembre al 6 gennaio);
- una settimana a Pasqua (in marzo o in aprile).

Durante l'anno ci sono altri giorni di vacanza:

- 1 novembre;
- 8 dicembre;
- 25 aprile;
- 1 maggio;
- 2 giugno.

Ogni Istituto Comprensivo può decidere poi di non fare scuola per alcuni giorni. All'inizio dell'anno scolastico verrà dato un foglio a ogni alunno per comunicare alla famiglia tutti i giorni di vacanza.



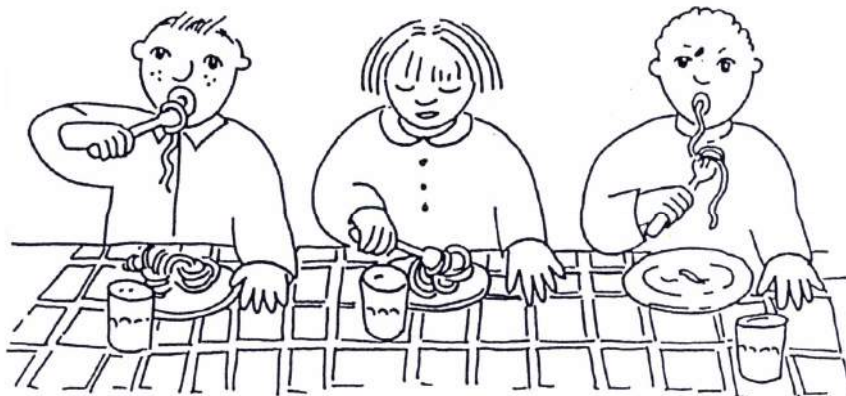
COME È FATTA LA DOMANDA DI ISCRIZIONE

La domanda di iscrizione è divisa in molte parti; si scrivono:

- i dati anagrafici;
- dove si abita;
- da quante persone è composta la famiglia.

Poi bisogna indicare:

- se il proprio figlio va in mensa*;
- se il proprio figlio segue (**AVVALERSI**), oppure no (**NON AVVALERSI**) la lezione di religione cattolica;
- la scelta dell'orario scolastico.



- * **Per la mensa** il genitore deve andare all'Assessorato Pubblica Istruzione del Comune e portare, se c'è, il codice fiscale. È possibile chiedere un menù speciale per motivi di salute (con un certificato medico) o per motivi religiosi. Il pasto costa circa 5 € al giorno. Chi ha 2 o più figli che mangiano in mensa, può avere uno sconto.

L'ISCRIZIONE ALLA SCUOLA

Per iscrivere il proprio figlio, il genitore deve andare in **segreteria** e deve:

- compilare una domanda preparata dalla scuola e firmarla;
- allegare alla domanda il certificato delle vaccinazioni*;
- portare il proprio documento di identità e quello del figlio;
- portare il permesso di soggiorno, ma non è obbligatorio per l'iscrizione nella scuola italiana.



Se manca il certificato delle vaccinazioni, si può portare il proprio figlio all'ASL.....

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'infanzia si trova in

CHE COSA SI FA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

- I bambini possono arrivare a scuola **fino alle ore 9**;
- Fino alle ore 9 i bambini giocano in salone o nelle classi;
- Al mattino i bambini stanno in classe e fanno varie attività: ascoltano storie, raccontano, cantano, disegnano e fanno tante altre cose;
- Alle ore 12 i bambini mangiano e poi giocano;
- Alle ore 13.30 i bambini di 3 anni vanno a dormire, mentre i bambini più grandi continuano le attività;
- Alle 15,30 i bambini mangiano la merenda;
- La scuola finisce alle ore 16.

I bambini che non fanno la religione cattolica fanno altri giochi con un'insegnante della scuola.

I bambini vanno a scuola 5 giorni la settimana dal **lunedì** al **venerdì**.

ORARI:

- si entra dalle ore 8 alle ore 9
- si esce alle ore 16
- è possibile ritirare i bambini anche dalle 11,45 alle 12 e dalle 12,45 alle 13

Nella nostra scuola ci sono 4 classi chiamate: gialla, rossa, verde, blu In ogni classe ci sono bambini di 3-4-5 anni.

Se i genitori hanno delle domande da fare possono parlare:

- con le insegnanti della classe;
- oppure con l'insegnante Michela Barbieri, coordinatrice della scuola dell'infanzia.
- con l'insegnante Tiziana Milesi, Referente per gli Alunni Stranieri

IMPORTANTE

I genitori devono scegliere al momento dell'iscrizione l'orario di frequenza scolastica del proprio figlio. Inoltre devono dire se il proprio figlio frequenta le ore di religione cattolica.

Nella scuola c'è la mensa; il pasto è a pagamento.

- I bambini della scuola dell'infanzia possono uscire alla fine delle lezioni **solo con un genitore o con un adulto con delega**.

I bambini di 5 anni frequentano il corso di nuoto in piscina per 12 lezioni; il corso è gratuito. I bambini che non possono frequentare il corso devono portare il certificato medico.

LA SCUOLA PRIMARIA O ELEMENTARE

Nel nostro Istituto ci sono due scuole primarie o elementari.

La scuola primaria

.....

La scuola primaria

.....

I bambini vanno a scuola **5** giorni la settimana dal **lunedì al venerdì**

ORARI:

- al mattino dalle ore 8,25. alle ore 12,30;
- al pomeriggio dalle ore 13,55 alle ore 16 (*lunedì-martedì-giovedì- venerdì*);
- al pomeriggio del mercoledì si svolgono le attività opzionali (scelte dalla famiglia).

Nelle nostre scuole primarie, per aiutare i genitori che lavorano, c'è un servizio di **pre-scuola** (dalle 7,30 alle ore 8,25).

Si possono perciò portare i bambini prima dell'orario (**anticipo**), ma i genitori devono fare richiesta e pagare il servizio.

SCUOLA PRIMARIA

Se i genitori hanno delle domande da fare possono parlare:

- con gli insegnanti della classe;
- con l'insegnante....., coordinatore della scuola;
- con l'insegnante, Referente per gli Alunni Stranieri.

SCUOLA PRIMARIA.....

Se i genitori hanno delle domande da fare possono parlare:

- con gli insegnanti della classe;
- con l'insegnante, coordinatrice della scuola;
- con l'insegnante, Referente per gli Alunni Stranieri.

IMPORTANTE

Quando i bambini hanno lezione al pomeriggio possono fermarsi in mensa. Il pasto è a pagamento.

CHE COSA SI FA NELLA SCUOLA PRIMARIA

- Tutti i bambini fanno lezione per **27 ore settimanali obbligatorie**;
- In queste 27 ore i bambini fanno queste discipline:
Italiano – Storia – Geografia – Matematica – Scienze – Inglese – Musica – Arte e immagine – Scienze motorie – Informatica – Religione cattolica (o un'altra attività);
- In più, i bambini possono fare altre 3 ore di lezione settimanali, scelte tra le attività proposte dalla scuola (**ORE OPZIONALI**).

ALTRE INFORMAZIONI

- Tutti i bambini delle classi 2° – 4° frequentano il corso di nuoto in piscina per 12 lezioni; il corso è gratuito. I bambini che non possono frequentare il corso devono portare il certificato medico.
- Tutti i bambini delle classi 1° – 3° – 5° partecipano a dei giochi sportivi in palestra per circa 12 ore all'anno; questi giochi sono gratuiti;
- I bambini possono uscire dalla scuola accompagnati dagli insegnanti per:
 - andare in biblioteca
 - andare a teatro (attività a pagamento)
 - fare una gita (attività a pagamento)
 - visitare il quartiere.

IMPORTANTE

I genitori devono scegliere al momento dell'iscrizione

- l'orario di frequenza scolastica del proprio figlio;
- devono dire se il proprio figlio va in mensa e se frequenta le ore di religione cattolica. Se il genitore vuole, il bambino può entrare più tardi o uscire prima, quando c'è la lezione di religione cattolica.

LA SCUOLA SECONDARIA O MEDIA

Nel nostro Istituto ci sono due scuole secondarie o scuole medie.

La scuola secondaria

.....

La scuola secondaria

.....

CHE COSA SI FA NELLA SCUOLA SECONDARIA

- Tutti i ragazzi fanno lezione per **29 ore settimanali obbligatorie**;
- In queste 29 ore i ragazzi fanno queste materie:

Discipline N. ore

Italiano 5

Inglese 3

[Francese] 2

Storia 2

Geografia 2

Matematica 4

Scienze 2

Tecnologia / informatica 2

Musica 2

Arte e immagine 2

Scienze motorie e sportive 2

Religione cattolica (a scelta della famiglia) 1

I ragazzi possono fare altre 3 ore (opzionali) di lezione settimanali:

- Al mattino: laboratorio di italiano (1 ora);
- Al pomeriggio: è possibile scegliere la frequenza di 1 o 2 laboratori, per un massimo di 2 ore .

IMPORTANTE

I genitori devono scegliere al momento dell'iscrizione l'orario di frequenza scolastica del proprio figlio (29 ore – 30 ore – 33 ore).

Inoltre devono dire se il proprio figlio frequenta l'ora di religione cattolica. I ragazzi che non fanno religione cattolica possono entrare più tardi, uscire prima, stare a scuola per fare altre attività.

I ragazzi vanno a scuola **6** giorni la settimana dal **lunedì** al **sabato**.

ORARIO SCOLASTICO

ATTIVITA'OBBLIGATORIE

AL MATTINO **h.29** dalle ore 8.00 alle ore 13.00
+ **h.1** LAB. ITALIANO (ATTIVITA'OPZIONALE).

ATTIVITA'OPZIONALI AL POMERIGGIO (2 ore di martedì e di venerdì).

Le proposte sono diversificate a seconda della classe e dell'organizzazione interna; ci sono ad esempio:

Laboratori di Italiano – Latino – Inglese – Francese – Matematica – Arte – Informatica – Musica

Se i genitori hanno delle domande da fare possono parlare:

- con gli insegnanti della classe al mattino nelle ore di ricevimento (il calendario viene consegnato a ogni alunno nel mese di ottobre);

- con l'insegnante coordinatore della classe;

oppure:

- **Alla scuola....** con la Prof.^{ssa} **Referente per gli Alunni Stranieri**
.....
- **Alla scuola.....** con la Prof.^{ssa} **Referente per gli Alunni Stranieri**

.....,
Referente per gli alunni stranieri

IMPORTANTE

Quando i ragazzi hanno lezione al pomeriggio possono fermarsi in mensa. Il pasto è a pagamento.

PROGETTO INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

anno scolastico 2009/10

INDICE

- Piano delle Attività

1) Le Funzioni e i ruoli

- 1a) Commissione "Stranieri" d'Istituto
- 1b) Referente Stranieri di Istituto
- 1c) Referente Stranieri di plesso
- 1d) Docente Alfabetizzatore
- 1e) Mediatore culturale
- 1f) Docente di classe
- 1g) Coordinatore di classe/Coordinatore di team
- 1h) Dirigente Scolastico
- 1i) Segreteria

2) Le Procedure

- 2a) Accoglienza
- 2b) Iscrizione alla classe: criteri e modalità di inserimento
- 2c) Valutazione dell'alunno/a straniera

PROGETTO INTEGRAZIONE ALUNNI STRANIERI/INTERCULTURA D'ISTITUTO

Docenti responsabili:

Referente d'Istituto e Referente plesso

Referente plesso.....

Referente primaria

Referente primaria

Referente scuola dell'infanzia:

PIANO DELLE ATTIVITÀ 2009/2010

INTERLOCUTORI: alunni e genitori degli alunni stranieri.

1. INSERIMENTO DEGLI ALUNNI STRANIERI nella scuola

- a. SPORTELLO ACCOGLIENZA – ACCOMPAGNAMENTO: alunni e famiglie;
- b. INTERVENTI DI MEDIATORI CULTURALI;
- c. LABORATORI DI ITALIANO L2;
 - i. Prima e seconda alfabetizzazione
 - ii. Italiano per lo studio
 - iii. Corsi estivi/progetto ALFABETO DUE
- d. RACCORDO CON I DOCENTI DELLE *CLASSI ACCOGLIENTI*.

INTERLOCUTORI: alunni e genitori degli alunni stranieri, Associazioni del territorio.

2. INSERIMENTO DEGLI ALUNNI STRANIERI nel territorio

- a. CONTINUARE NELL'ATTIVITÀ DI COLLABORAZIONE CON IL TERRITORIO;
- b. INCONTRI PERIODICI DEI RESPONSABILI DELLE AGENZIE DEL TERRITORIO;
- c. ATTIVITÀ PER LE FAMIGLIE.

INTERLOCUTORI : docenti e alunni

3. PERCORSI DISCIPLINARI SPECIFICI

- a. RACCORDO CON I DOCENTI DEI TEAM E/O DEI CONSIGLI DI CLASSE

4. PROGETTO DI PERCORSI INTERCULTURALI

- a. POTENZIARE INTERVENTI DI MEDIATORI CULTURALI;
- b. PRESENTARE MATERIALE INFORMATIVO INIZIATIVE sul territorio;
- c. FAVORIRE INCONTRI CON PROMOTORI INIZIATIVE E MEDIATORI CULTURALI;
- d. FAVORIRE FLESSIBILITÀ DIDATTICA E ORGANIZZATIVA per la REALIZZAZIONE DI ATTIVITÀ SPECIFICHE.

FUNZIONE DELLA COMMISSIONE STRANIERI – INTERCULTURA

ASPETTI ORGANIZZATIVI

Composizione:

1 docente Funzione strumentale,

1 docente Referente per ogni scuola materna, elementare, media, per il progetto stranieri,

- Docente Referente d'Istituto: Enrica Pezzotta
- Docente Referente plesso Primaria Rosciate: Marisa Lapenta
- Docente Referente plesso Primaria Ghisleri: Liliana Leoni
- Docente Referente scuola dell'Infanzia: Santina Bergamini
- Partecipazione docenti alfabetizzatori (in relazione organizzazione Laboratori o altri momenti significativi).

Tempi:

incontri mensili di due ore presso l'Istituto Comprensivo per un totale di 20 ore annuali.

FINALITA'E COMPITI

Interlocutori: docenti

Competenze: monitorare la situazione anagrafica degli alunni almeno tre volte durante l'anno; monitorare la presenza degli alunni stranieri in ingresso per valutare l'opportunità di richiedere progetti di prima alfabetizzazione; ri-pensare un curriculum essenziale per progettare un'Offerta Formativa adeguata agli alunni stranieri.

Livelli operativi: interclasse tecnico e Collegio dei docenti; rendicontare e suggerire criteri orientativi per la lettura e la verifica dei progetti.

Interlocutori: alunni

Competenze: monitorare e supervisionare la realizzazione dei progetti mirati a favorire l'accoglienza; monitorare e supervisionare la progettazione e la verifica *in itinere* e finale dei percorsi interculturali offerti; promuovere l'allestimento, se possibile, di un laboratorio linguistico in ogni scuola.

Livelli operativi: interclasse tecnico e/o incontri di modulo, incontri del Consiglio di classe; raccogliere e arricchire il materiale didattico e bibliografico.

Interlocutori: genitori degli alunni stranieri

Competenze: promuovere l'intervento dei mediatori culturali per facilitare i rapporti di comunicazione e collaborazione scuola-famiglia; raccogliere dati di conoscenza relativi ai bisogni, aspettative, risorse e stili educativi praticati per individuare criteri generalizzabili di orientamenti capaci di contenere le difficoltà e/o soddisfare le richieste.

Livelli operativi: colloqui esplorativi e/o assemblee mirate.

Interlocutori: comitato dei genitori – Consiglio d'Istituto

Competenze: fornire dati di conoscenza sulla presenza degli alunni stranieri e su questioni di ricchezza e di problematicità; ri-orientare e collaborare nella ricerca e/o ideazione di percorsi interculturali.

Livelli operativi: interclasse genitori e/o assemblee/Consiglio: rendicontare, proporre e collaborare.

Interlocutori: Associazioni sul territorio

Competenze: attivare e/o consolidare i rapporti per conoscere le disponibilità delle risorse e la sintonia formativa degli interventi. Sensibilizzare le agenzie extra-scuola verso attività di supporto del tempo libero: compiti, attività sportive, ecc.

Livelli operativi: costruire relazioni, incontri, procedure e Convenzioni.

FUNZIONE DEL REFERENTE STRANIERI D'ISTITUTO

Docente facente funzione anche di Referente plesso.....

Coordinare la "Commissione stranieri" che raggruppa tutti i docenti di plesso Referenti Stranieri per ottenere:

- a) un costante monitoraggio con raccolta di dati statistici sul fenomeno dell'integrazione scolastica nelle nostre scuole (materna – elementare – media) e con possibili confronti con dati statistici della città/provincia di Bergamo;
- b) una valutazione sull'efficacia di quanto attivato dal nostro Istituto per favorire l'integrazione degli alunni stranieri:

b1) efficacia dell'organizzazione:

- ruolo del Referente di plesso;
- procedura di accoglienza degli alunni stranieri;
- sistemi e documenti di verifica delle competenze e di valutazione dei risultati raggiunti dall'alunno;
- patrimonio di documentazioni didattiche e di strumenti di supporto per la lezione in possesso del plesso;
- modalità, tempi e strumenti di coinvolgimento dei colleghi di plesso sul tema dell'integrazione degli alunni stranieri.

b2) efficacia didattica:

- attività didattiche di prima alfabetizzazione;
- attività didattiche di seconda alfabetizzazione;
- percorsi didattici interculturali.

- c) relazioni, proposte e documenti da sottoporre al Collegio docenti per incrementare il miglioramento professionale sul tema.

1. Relazionarsi con l'esterno (Sportello stranieri – CSA – Provincia – Comune – Associazioni/Agenzie del territorio) rappresentando l'Istituto e le sue problematiche per incrementare collaborazione.
2. Relazionarsi con il Capo d'Istituto per concordare iniziative, documentare quanto l'Istituto sta facendo, pianificare iniziative di miglioramento.
3. Relazionarsi con il Dirigente Scolastico e il Capo dei Servizi Amministrativi per pianificare e reperire risorse finanziarie.
4. Accogliere alunni neoarrivati e avviare un relativo progetto educativo-didattico secondo quanto dettagliato nella *Funzione del Referente di plesso (a seguire)*.

FUNZIONE DEL DOCENTE REFERENTE DI PLESSO

FASE DELL'ACCOGLIENZA DI UN NUOVO ALUNNO:

1. Raccoglie dati dalla segreteria dell'Istituto e fissa un appuntamento con la famiglia
 - Incontra i familiari e l'alunno cui offre informazioni organizzative riguardanti:
 - L'orario delle lezioni
 - Il materiale minimo indispensabilee da cui raccoglie informazioni riguardanti la vita e la storia dell'alunno/a;
 2. Se l'alunno ha già frequentato in Italia, prende contatti con la scuola di provenienza, con gli insegnanti per conoscere il percorso scolastico, eventuali corsi di alfabetizzazione seguiti, rapporti con adulti e coetanei, ecc.
 3. Accerta competenze (in italiano come L2, in matematica e in lingue straniere), abilità preparazione dell'alunno/a.
 4. Visto il percorso scolastico precedente, l'età e le competenze dell'alunno individua la classe più adatta all'inserimento (**di norma – vedi D.P.R. 394/99, art. 45 – lo si assegna ad una classe secondo l'età anagrafica; ma ci possono essere situazioni contingenti che orientano altre scelte, ad esempio l'inserimento in una classe immediatamente inferiore alla sua età anagrafica**).
- Si vedano criteri per l'assegnazione della classe Procedure .**
5. Esamina il caso insieme al Dirigente Scolastico, ai Coordinatori di classe e/o al team per determinare la sezione d'appartenenza.
 6. Rimanda la decisione finale dell'inserimento al Dirigente Scolastico cui spetta definire e determinare classe e sezione d'appartenenza del nuovo arrivato.
 7. Progetta l'organizzazione di interventi di alfabetizzazione.
 8. Predisporre (se possibile) un inserimento graduale e un orario flessibile nella classe.
 9. Documenta con uno scritto:
 - a) profilo in ingresso: → competenze scolastiche possedute
→ storia scolastica pregressa
→ storia familiare
 - b) percorso didattico-apprenditivo suggerito al Consiglio di classe-team docente o ai Coordinatori (discipline da privilegiare, discipline da ridurre e/o momentaneamente ignorate; possibile riduzione d'orario settimanali; priorità formative su cui convergere...)

c) materiale didattico presente nel plesso da usare;

d) modulistica per monitorare *in itinere* e alla fine il percorso dell'alunno.

10. Conduce un monitoraggio *in itinere* sull'inserimento dell'alunno e fa da consulente didattico per i colleghi.

FASE OPERATIVA *IN ITINERE*

Il Referente di plesso, in collaborazione con La COMMISSIONE e con il REFERENTE D'ISTITUTO:

1. Attiva un monitoraggio costante della situazione del plesso (raccolta di dati di conoscenza);
2. Coinvolge i colleghi nella progettazione di iniziative di plesso (prima accoglienza, alfabetizzazione, intercultura);
3. Fornisce consulenza alle docenti della sezione/modulo/Consiglio di classe per progettare interventi di prima alfabetizzazione;
4. Suggerisce possibili piste di lavoro per percorsi di "educazione interculturale" che facilitano l'integrazione;
5. Costruisce rapporti con i mediatori culturali e raccoglie informazioni dal territorio per progettare attività extrascolastiche;
6. focalizza eventuali problematiche da discutere negli interclassi tecnici/Consigli di classe e/o negli incontri con la "Commissione Stranieri";
7. Individua nella scuola uno spazio da destinare al funzionamento di un laboratorio linguistico di italiano come L2 e ne cura l'allestimento (se possibile);
8. Raccoglie in un apposito armadio tutto il materiale necessario per la documentazione di plesso;
9. Individua possibili operatori dell'extrascuola con cui realizzare iniziative (volontari, Associazioni);
10. Stabilisce contatti con lo "Sportello stranieri" della città per consulenza e/o iniziative comuni agli Istituti cittadini.

FUNZIONE DEL DOCENTE ALFABETIZZATORE

Premessa

È necessario che all'interno di ogni plesso si individuino colleghi che per competenza e disponibilità sappiano svolgere la funzione di alfabetizzatori per gli alunni della propria scuola.

Ciò consente di:

- costruire e rinsaldare nel plesso competenze didattiche specifiche, per l'integrazione degli alunni stranieri;
- diffondere dentro il gruppo docenti di plesso sensibilità, attenzione e competenza per la soluzione dei problemi connessi;
- non dover ricorrere ad operatori esterni che necessariamente intervengono in modo frammentario e discontinuo sia sugli alunni che con i docenti.

- 1) Si impegna a frequentare il corso d'aggiornamento ALIAS di 1° e 2° livello, per acquisire competenza didattica specifica;
- 2) fa parte, possibilmente, della Commissione Stranieri d'Istituto, per comprendere le problematiche
- 3) tiene contatti con lo "Sportello stranieri" della città (Ist. De Amicis) capace di offrire consulenza didattica, strumenti di lavoro didattico con gli alunni;
- 4) individua con i colleghi di plesso, gli alunni che necessitano di pacchetti di 1° - 2° alfabetizzazione; raccoglie i bisogni formativi prioritari e li traduce in un intervento didattico;
- 5) accetta l'incarico di alfabetizzatore formalizzato dal Dirigente Scolastico che stabilisce durata, importo, documentazioni da produrre, utenti, risultati attesi;
- 6) progetta l'intervento didattico, sentiti i colleghi nelle cui classi sono inseriti gli alunni, stabilendo in base al tempo assegnato:
 - competenze da potenziare, conoscenze e abilità da produrre, gruppo composto, calendario settimanale e dell'intero intervento, sussidi didattici usati, strumenti di verifica e di valutazione delle competenze raggiunte;
- 7) fornisce ai colleghi nelle cui classi sono inseriti i bambini da alfabetizzare:
 - a) informazioni e documenti *in itinere* sul percorso didattico seguito, sui risultati raggiunti dagli alunni perché siano potenziati e valorizzati in classe dal docente titolare di classe;
 - b) documenta le valutazioni dei risultati raggiunti dagli alunni seguiti;
 - c) offre ai colleghi suggerimenti per migliorare l'apprendimento dell'allievo e la relazione con la sua famiglia;
- 8) dialoga con il mediatore culturale per trovare sistemi più efficaci di integrazione e progettare possibili percorsi interculturali da proporre al plesso;
- 9) collabora con il docente Referente Stranieri di plesso per raccogliere tutta la documentazione necessaria (libri – strumenti didattici – proposte) per consolidare l'intervento;
- 10) verifica e valuta l'efficacia di quanto realizzato suggerendo alla scuola/Istituto continuità o elementi innovativi.

FUNZIONE DEL DOCENTE DI CLASSE

Premessa

L'intervento formativo sull'alunno straniero è una responsabilità del docente di classe che si serve di collaboratori (es. Referenti di plesso – alfabetizzatore...), ma non può delegare ad altri la pianificazione e l'attuazione del percorso formativo che deve rispettare:

- a) la specificità e unicità dei bisogni dell'alunno;
 - b) la specificità e l'intervento didattico con la classe, luogo privilegiato di relazione e stabilità affettiva.
-
- 1) dialogare con il docente coordinatore di classe-di team, che illustra i dati sull'alunno e la sua famiglia raccolti dal docente Referente Stranieri di plesso, per conoscere l'alunno;
 - 2) approfondire con osservazione dirette e test mirati la raccolta dati sulle competenze possedute dall'alunno nello specifico settore disciplinare;
 - 3) concordare con i colleghi di classe-team le priorità d'intervento, le competenze – conoscenze da privilegiare, in funzione dei tempi a disposizione;
 - 4) facilitare la relazione con i compagni di classe, valorizzando le conoscenze possedute dall'alunno straniero, rimarcando i progressi, incitando azioni di tutoraggio fra compagni;
 - 5) progettare interventi didattici in sintonia con le priorità inizialmente stabilite;
 - 6) verificare i progressi con strumenti *ad hoc*, valutando i cambiamenti/miglioramenti ottenuti rispetto al livello di partenza;
 - 7) dialogare e coinvolgere la famiglia dell'alunno, chiedendo la collaborazione del mediatore culturale se necessaria.

FUNZIONE DEL DOCENTE COORDINATORE CONSIGLIO DI CLASSE - TEAM

- 1) dialogare con il docente Referente Stranieri di plesso per valutare l'assegnazione alla classe dell'alunno straniero fornendo informazioni sul gruppo classe (composizione, clima, problematiche...);
- 2) raccogliere informazioni e documentazioni sull'alunno per informare i colleghi di classe sulla nuova assegnazione;
- 3) sollecitare e coordinare i colleghi ad una programmazione didattica sull'alunno concordata nelle priorità d'intervento, metodologia, tempi e strumenti per la verifica e valutazione delle competenze;
- 4) raccordare i vari interventi didattici (singoli docenti di classe – alfabetizzatore – mediatore culturale – volontariato del territorio per azioni extrascolastiche – relazioni con la famiglia...) evitando frammentarietà, contraddizioni, dispersioni di energie;
- 5) segnalare al Capo d'Istituto e al docente Referente di plesso situazioni di difficoltà, problemi emergenti per l'individuazione di soluzioni.....;
- 6) valutare con il Consiglio di classe-team docente, l'efficacia dei vari interventi attuali, la tenuta degli accordi, i miglioramenti successivi.

FUNZIONE DEL MEDIATORE CULTURALE O OPERATORE INTERCULTURALE

Premessa

Il/La mediatore/mediatrice culturale è la nuova figura professionale che si sta delineando nel contesto di una scuola sempre più multietnica.

La sua funzione è quella di facilitare la comunicazione tra l'utente straniero e l'istituzione scolastica. In particolare la mediatrice culturale è in grado di offrire le proprie competenze, in collaborazione con gli insegnanti, al fine di programmare progetti che comprendano:

- Interventi in classe come sostegno linguistico e riferimento "affettivo" nelle prime settimane di inserimento e accoglienza dell'alunno straniero;
- Interventi per il miglioramento dei rapporti scuola-famiglia finalizzati alla reciproca comprensione delle aspettative, delle richieste, delle abitudini culturali ed educative;
- Interventi per facilitare la conoscenza e l'inserimento della famiglia nel tessuto sociale in cui si trova;
- Interventi di tipo interculturale in collaborazione con l'insegnante di classe per la valorizzazione delle culture d'appartenenza dei bambini stranieri e la loro conoscenza da parte dei bambini italiani.

1) Funzioni ed azioni generali:

- traduzione;
- facilitazione della relazione, a partire da quella finalizzata alla conoscenza reciproca;
- tenuta sempre attiva della comunicazione;
- mediazione nei conflitti di 1° tipo (divergenza di opinioni e/o valori).

2) Relazione scuola – famiglia:

Esplicite

- conoscenza dei sistemi scuola, delle regole e delle pratiche, fini, programmi e *performances* richieste;
- conoscenza non cartacea della famiglia: componenti, condizioni, competenze linguistiche, aspirazioni, elementi di vita familiare, relazioni;

Implicite

- sostegno morale;
- valorizzazione dell'appartenenza.

3) Relazione insegnante–med./operatore

Esplicite

- offre conoscenze;
- facilita la comprensione della/e cultura/e di provenienza;
- intreccio di competenze così da favorire la progettazione di iniziative di plesso capaci di creare un clima-cultura di rispetto interculturale fra adulti, fra alunni, fra scuola-quartiere.

Implicite

- riduce le ansie;
- si pone come "ponte";
- modifica la percezione della distanza culturale;
- rende più "familiare" lo straniero.

FUNZIONE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

- 1) Attraverso la relazione con i docenti Referenti Stranieri di plesso e d'Istituto, le documentazioni raccolte dalla Commissione:
 - a) individua i problemi professionali organizzativi, didattici di maggiore rilevanza e criticità;
 - b) ipotizza con la collaborazione dei Referenti, possibili soluzioni, l'utilizzo di risorse finanziarie, la richiesta di personale, le collaborazioni e le strategie all'interno dell'Istituto o con il territorio (quartiere – Comune – reti di Istituti);
- 2) Sottopone agli Organi Collegiali (Collegio docenti e Consiglio d'Istituto) dati di conoscenza, proposte e progetti da deliberare per la soluzione di alcune problematiche;
- 3) Stipula Convenzioni, accordi di rete con interlocutori del territorio capaci di offrire collaborazioni e alleanze su specifici problemi o la realizzazione di comuni servizi;
- 4) Coordina il monitoraggio *in itinere* e la valutazione di efficacia ed efficienza di quanto l'Istituto ha attivato nel corso dell'anno scolastico;
- 5) Raccoglie le documentazioni significative dei percorsi attuati come memoria storica e orientamento per il POF.

FUNZIONE DELLA SEGRETERIA

(SEZIONE ALUNNI)

RAPPORTI CON LA FAMIGLIA DELL'ALUNNO:

1. All'atto dell'iscrizione utilizza la modulistica multilingue per raccogliere dati relativi agli alunni, dalla famiglia;
2. Inoltra richiesta presso l'istituto scolastico di provenienza (se l'alunno ha frequentato già in Italia) per l'invio di documentazione/fascicolo personale dell'alunno;
3. Prende contatti con il docente Referente della scuola in cui l'alunno verrà iscritto per avvertirlo della nuova iscrizione;
4. Concorda con il Referente il giorno e l'ora in cui l'alunno accompagnato da un familiare verrà accolto a scuola per una prima visita e colloquio;
5. Comunica ai genitori per iscritto la data e l'ora dell'appuntamento con il Referente;
6. Fa pervenire in tempo reale al Referente la scheda di iscrizione completa dei dati di conoscenza raccolti attraverso la modulistica predisposta in fotocopia;
7. Fornisce ai genitori le prime informazioni sull'organizzazione scolastica (orari, docente Referente);
8. Chiarisce l'importanza della documentazione relativa al certificato di vaccinazione;
9. Fornisce informazioni sul servizio mensa e sui possibili contributi finanziari del Comune e Regione.
- 10.

CONDIZIONI

1. **Le condizioni sono dettate dalle leggi vigenti. L'iscrizione può essere richiesta in qualsiasi momento dell'anno, indipendentemente dalla regolarità di soggiorno, mediante consegna della documentazione. L'iscrizione è prevista anche quando manca la documentazione anagrafica o si è in possesso di documentazione irregolare o incompleta. In questo caso l'iscrizione avviene con riserva.**

RAPPORTI CON REFERENTE STRANIERI D'ISTITUTO:

1. Fornisce tutti i dati statistici necessari a monitorare il fenomeno (vedi allegato);
2. Collabora per l'invio dei dati statistici richiesti, al CSA e/o SPORTELLO stranieri.

LE PROCEDURE

ACCOGLIENZA DELL'ALUNNO/A NEOARRIVATO/A

La fase dell'accoglienza rappresenta il primo contatto del bambino e della famiglia straniera con la scuola italiana, con gli insegnanti e il Dirigente Scolastico. L'accoglienza risponde al bisogno dell'alunno straniero e della sua famiglia di sentirsi parte di una comunità. Una buona accoglienza facilita il rapporto con l'ambiente scolastico e con le persone in esso presenti e costituisce il primo passo per l'inserimento del ragazzo straniero.

La risposta al bisogno di accoglienza si articola nelle seguenti fasi:

1° FASE

L'ISCRIZIONE

Il personale di segreteria procede a raccogliere e fornire ai genitori degli alunni tutte le informazioni necessarie. Si ricorda che anche le procedure amministrative rivestono uno stile di accettazione, serenità, sostegno.

In caso di difficoltà nel comunicare l'Ufficio Alunni può chiedere l'aiuto:

- a) al docente Referente Stranieri,
- b) ad un alunno con la stessa lingua e cultura della nuova famiglia in ingresso.

Per i compiti si rimanda alla tabella: funzioni segreteria

2° FASE

ACCOGLIENZA DELL'ALUNNO

Il docente Referente Stranieri di plesso segue il nuovo alunno e le famiglie per conoscerli e far conoscere: scuola – compagni – docenti.

Tempi: incontri preliminari prima della assegnazione alla classe. [cfr: "Funzione Referente Stranieri" e "considerazioni importanti"].

3° FASE

ACCOGLIENZA IN CLASSE

Il docente di classe accoglie il nuovo alunno, lo presenta ai compagni, individua nel gruppo possibili tutor per le relazioni sia in classe che nel tempo extrascolastico. Ogni nuovo docente è bene che si presenti, si faccia conoscere in modo cordiale e dia all'alunno spazio per conoscere la nuova realtà scolastica. È importante fare attenzione ai momenti iniziali di socializzazione del neoarrivato e ai suoi rapporti coi compagni, se possibile si deve cercare di *"ridurre l'ansia, la diffidenza, la distanza"* che potrebbe esserci....

Vedi: funzione docente – Coordinatore di classe

4° FASE

ASPETTI INTERCULTURALI

Il Consiglio di classe-team docenti può programmare interventi didattici interculturali capaci di favorire il rispetto e la conoscenza dei diversi mondi culturali.

ACCOGLIENZA DELL'ALUNNO: CONSIDERAZIONI IMPORTANTI

Il primo inserimento risulta, per l'esperienza maturata in questi anni, sempre molto delicato.

Nella prima fase di accoglienza risulta decisivo il clima relazionale, la gestualità, il linguaggio non verbale, la capacità di entrare in contatto con l'alunno.

È opportuno evitare un inserimento *tout court* in una classe specifica ed organizzare – se possibile – un breve periodo (3-5-7 giorni) di "accoglienza".

L'insegnante Referente di plesso oppure l'insegnante con ore a disposizione dedicate all'alfabetizzazione si fa carico del nuovo alunno con il compito di fargli conoscere i vari ambienti e il personale scolastico, di inserirlo nei laboratori linguistici (se possibile) e di raccogliere gli elementi utili a tracciarne un profilo.

Se non è possibile garantire la copertura dell'intera mattinata, si proporrà un orario ridotto, magari inserendo il nuovo arrivato – per il breve periodo di osservazione iniziale – in una classe antecedente alla sua età nella quale potrà partecipare a qualche attività di tipo espressivo .

Prima dell'inserimento in classe l'insegnante incaricato (il Referente di plesso possibilmente) che segue l'alunno nel periodo di accoglienza:

10. Documenta con uno scritto:

- a) profilo in ingresso: → competenze scolastiche possedute
→ storia scolastica pregressa
→ storia familiare

- b) percorso didattico-apprenditivo suggerito al Consiglio di classe-team docente o ai Coordinatori (discipline da privilegiare, discipline da ridurre e/o momentaneamente ignorate; possibile riduzione d'orario settimanali; priorità formative su cui convergere ...)

- c) materiale didattico presente nel plesso da usare;

11. Progetta l'organizzazione di interventi di alfabetizzazione;

12. Predisporre (se possibile) un inserimento graduale e un orario flessibile nella classe.

➤ **INDIVIDUAZIONE DELLA CLASSE E INSERIMENTO ALUNNO STRANIERO NELLA CLASSE**

- La normativa vigente consiglia di iscrivere l'alunno straniero neoarrivato nella classe corrispondente all'età anagrafica al fine di non aggravare ulteriormente il disagio derivato dal cambiamento radicale cui è stato già sottoposto con l'immigrazione, disagio che potrebbe aumentare nella condizione di retrocessione in una classe inferiore e creare una forte demotivazione ad apprendere.
- Tuttavia in alcuni casi, grazie al periodo di osservazione che consente di effettuare una diagnosi appropriata, è possibile valutare l'opportunità di un inserimento in una classe antecedente.

- Quando si verifica l'arrivo di un alunno straniero a metà anno scolastico (2° quadrimestre), egli sarà inserito nella classe precedente a quella corrispondente all'età (a meno che non sia fatta altra valutazione). Ciò per consentirgli di conoscere il gruppo classe con il quale condividerà il percorso scolastico dell'anno successivo.

Effettuata l'osservazione ed esaminato il profilo d'ingresso dell'alunno/a neoarrivato,

▪ **Il Dirigente Scolastico**, sentiti:

- a) il docente Referente Stranieri di plesso,
- b) il docente Coordinatore del Consiglio di classe e/o altri docenti del team o del C. di c.

individua la classe e la sezione in cui inserire il nuovo alunno straniero attenendosi ai seguenti **criteri per la scelta della classe e della sezione d'inserimento**:

- ❑ Il numero degli alunni nelle varie classi;
- ❑ Presenza di alunni svantaggiati;
- ❑ Presenza di altri alunni stranieri;
- ❑ Presenza di alunni parlanti la medesima lingua del nuovo arrivato che possano favorire l'iniziale comunicazione con docenti e compagni;
- ❑ Recenti inserimenti nella classe di altri alunni;
- ❑ *Le risorse* di insegnamento presenti nella classe;
- ❑ La presenza di insegnanti con competenze specifiche;
- ❑ Il clima relazionale della classe.

Gli alunni stranieri non devono essere inseriti in un solo corso, ma distribuiti nelle varie classi, prestando attenzione, per quanto possibile, alle risorse umane aggiuntive disponibili nella classe di inserimento, al numero degli alunni e alla situazione educativo-didattica.

Definito l'inserimento, il Consiglio di classe o il team presieduto dal docente Coordinatore che fornisce ai colleghi tutte le informazioni raccolte sull'alunno e la sua famiglia,

- **progetta l'intervento formativo** specifico in grado di favorire il pieno inserimento scolastico, relazionale, culturale nella scuola e nel quartiere.
- **stabilisce con chiarezza la programmazione individualizzata**: le scelte curriculari prioritarie; le abilità e conoscenze da potenziare rispetto al livello di partenza

dell'alunno; l'adattamento dei programmi con interventi individualizzati o di gruppo, utilizzando le risorse professionali delle scuole;

- **chiarisce** i criteri di valutazione;
- **prestabilisce** le modalità di comunicazione scuola-famiglia , eventualmente si avvale di un mediatore culturale previa intesa con le agenzie preposte o si richiedono i moduli di trasmissione in lingua.

Criteria PER LA PROGETTAZIONE E LA valutazione di alunni

in situazione di difficoltà apprenditiva (a.s.2008/2009)

SI RICHIAMANO ALCUNI PUNTI ESSENZIALI RELATIVI A :

1) PROGETTAZIONE PERCORSI DISCIPLINARI

Ruolo del singolo docente

- ❖ Rileva in ingresso le competenze disciplinari dell'alunno;
- ❖ stabilite le competenze dell'alunno, redige un percorso personalizzato in cui siano indicati: contenuti essenziali, abilità raggiungibili nell'arco dell'anno, tempi prevedibili, metodologie, sussidi didattici adeguati;
- ❖ indica gli obiettivi minimi attesi, raggiungibili in un arco di tempo e i criteri usati per la valutazione.

Ruolo del Consiglio di classe e/o team

- ❖ Il Consiglio di Classe e/o il team, raccolte le indicazioni dei singoli docenti, stabilisce le priorità relative a: tempi – procedure – metodi;
- ❖ assegna a ciascuno docente i compiti specifici d'ambito disciplinare;
- ❖ elabora IL PIANO DI LAVORO PREVISTO E LO AGGIORNA successivamente;
- ❖ ribadisce L'ESSENZIALITÀ dei contenuti (nuclei fondanti dei "saperi"...).

2) VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI

LA NORMATIVA DI RIFERIMENTO, A PARTIRE DALLA LEGGE 517/4.8.1977, CI PARLA DI UN CONTINUO ADEGUAMENTO DELLE PROPOSTE DI FORMAZIONE ALLE REALI ESIGENZE DEGLI ALUNNI ED AFFIDA ALLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE CON IL D.P.R. N.275/1999, ART.4, RELATIVO ALL'AUTONOMIA SCOLASTICA, IL COMPITO E LA RESPONSABILITÀ DI INDIVIDUARE MODALITÀ E CRITERI DI VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI.

Si ricorda che per tutti gli alunni, il voto/valutazione sommativa non può essere la semplice media delle misurazioni rilevate con le varie prove, ma deve tener conto, oltre che al raggiungimento degli obiettivi disciplinari, anche del raggiungimento degli obiettivi trasversali che sono comunque presenti in ogni disciplina quali: impegno, partecipazione, autonomia nel lavoro, progressione nell'apprendimento, comportamento.

Pertanto, per esprimere la valutazione, il docente e il C. di classe devono considerare i seguenti elementi:

- il percorso dell'alunno,
- i progressi realizzati secondo gli obiettivi proposti,
- la motivazione e l'impegno,
- le potenzialità di apprendimento dimostrate,
- il prevedibile sviluppo dell'alunno e il suo "progetto di vita".

3) ESAMI DI LICENZA

La Circolare dell'USP di Bergamo del 7 maggio 2009 relativa ai criteri delle prove d'esame di licenza a favore degli alunni stranieri di recente immigrazione, contiene indicazioni orientative per la conduzione del colloquio e la tipologia delle prove scritte. Tali modalità possono essere estese ed utilizzate anche per gli alunni in difficoltà apprenditiva, siano essi italiani o stranieri.

Allegato 3

ESAMI DI LICENZA MEDIA PER ALUNNI DI RECENTE IMMIGRAZIONE, IN ITALIA DA POCCHI MESI.

(stralcio da Documento sulla Valutazione Alunni stranieri presentato ed approvato in Collegio docenti scuole secondarie 10.01.2007)

Si ritiene funzionale che l'alunno affronti l'esame e presumibilmente lo superi, se il Consiglio di classe, raccolte tutte le informazioni utili..., ritiene inopportuna una permanenza ulteriore nella scuola dell'obbligo.

Per l'intervento e il piano personalizzato del primo quadrimestre, si veda quanto esplicitato sopra (cfr. documento citato).

Per l'intervento nel secondo quadrimestre, il percorso scolastico PERSONALIZZATO deve essere finalizzato al superamento della prova d'esame. È necessario stabilire dei percorsi disciplinari che permettano di superare le prove scritte e consentano un dignitoso colloquio d'esame. Ne consegue che abilità e contenuti debbano essere essenziali.

Anche per gli alunni stranieri con scolarità maggiore nella scuola italiana, vale il principio della personalizzazione delle richieste cognitive.

Al momento degli esami di terza media, il C. di c. valuta gli obiettivi minimi stabiliti in tutte le discipline dal C. di c. stesso, siano essi relativi alle competenze linguistiche siano essi relative a competenze disciplinari.

I docenti delle discipline scritte (Italiano, Lingue straniere, Matematica) IN RELAZIONE AL PERCORSO PERSONALIZZATO, individuano delle PROVE D'ESAME che consentano agli alunni di recente immigrazione, iscritti nella classe terza, di superare la prova.

È possibile organizzare delle prove *graduate* secondo due modalità: prove "a gradoni" e prove "a ventaglio".

Le prove "a gradoni" sono prove costituite da diversi *items* – a difficoltà crescente. Il superamento di ogni *item* dà diritto ad una votazione: *sufficiente, buono, ottimo e così via...* Si propone la prova unica a tutti e il ragazzino straniero potrà collocarsi in un *item* che dà la sufficienza.

Le prove "a ventaglio" sono una serie di prove diverse per complessità l'una dall'altra (per es. nell'ambito linguistico, possono andare dal riassunto di un testo alla scrittura di un testo, da un testo di un determinato tipo ad un altro) in maniera tale da dare opportunità all'alunno di trovare la prova che può esprimere al meglio le sue competenze entro un margine di accettabilità.

Si veda, a proposito degli esami di licenza, anche Circolare USP, anno scolastico 2005/2006 .

Allegato 4

Inserimento e valutazione dell'alunno straniero

inserimento e valutazione dell'alunno straniero

a cura della COMMISSIONE INTEGRAZIONE ALUNNI STRANIERI I.C.

Testo suppletivo al Documento approvato in Collegio nel marzo 2006 già contenente indicazioni circa:
Ruolo del Collegio docenti che stabilisce i criteri di adattamento dei programmi disciplinari
Procedure di accoglienza e di inserimento (cfr. Progetto d'Istituto integrazione degli alunni stranieri)
Ruolo del Consiglio di classe o del team che redige la programmazione personalizzata
Valutazione intermedia e finale

L'attuale testo dà rilievo ed integra quanto già proposto come segue:

❖ INSERIMENTO ALUNNO STRANIERO nella classe

È opportuno applicare la normativa vigente che suggerisce di iscrivere l'alunno straniero neoarrivato nella classe corrispondente all'età anagrafica al fine di non aggravare ulteriormente il disagio derivato dal cambiamento radicale cui è stato già sottoposto con l'immigrazione, disagio che potrebbe aumentare nella condizione di retrocessione in una classe inferiore e creare una forte demotivazione ad apprendere.

❖ VALUTAZIONE DELL'ALUNNO STRANIERO

Benché la normativa vigente non accenni in modo esplicito alla valutazione, ma richiami l'indispensabile necessità di "...adattare i programmi di insegnamento per gli alunni stranieri ..." (D.P.R. N. 394 del 31.08.99) appare logico affermare che il possibile adattamento dei programmi ...comporti un adattamento della valutazione....

Nella valutazione degli alunni stranieri di recente ingresso nella scuola italiana, si privilegia una valutazione formativa (riferita alla crescita del soggetto) più che certificativa (relativa alla prestazione standard della classe).

Una valutazione formativa comporta il prendere in esame la situazione iniziale dell'alunno ed è strettamente collegata al percorso personalizzato proposto all'alunno, sostenuto da interventi specifici per l'apprendimento della lingua italiana.

Il Collegio docenti e i Consigli di classe operano affinché si attuino accordi e prassi coerenti ed efficaci.

A tale scopo, si richiamano qui **le indicazioni organizzative** che permettono di:

a) **Rilevare** la situazione di partenza dell'alunno neo arrivato;

Prima di redigere la programmazione didattica in relazione alle competenze dell'alunno, è opportuno prendere in considerazione una pluralità di elementi:

1. variabili preliminari

- la storia scolastica pregressa (se possibile: tipo di scuola, esiti raggiunti, abilità e competenze acquisite):

- la situazione di svantaggio linguistico e il rispetto dei tempi di apprendimento dell'italiano come L2. Si rammenta che, in generale, mentre la lingua per comunicare viene appresa – a seconda

dell'età, della provenienza, dell'uso in ambiente extrascolastico – in un arco di tempo che oscilla da un mese a uno/due anno/i, la lingua per lo studio viene appresa in alcuni anni (dai 3 ai 5 anni);

- l'età dell'alunno e il suo possibile inserimento sociale e lavorativo;
- il contesto familiare;
- la motivazione e l'impegno;
- le potenzialità di apprendimento dimostrate;
- il prevedibile sviluppo dell'alunno e il suo progetto di vita.

2. accordi di tipo progettuale
quali obiettivi stabilire;
quali contenuti;
quale metodo;
quale valutazione.

b) Esprimere una valutazione in ingresso e in itinere;

b1) Ruolo del singolo docente.

Rileva in ingresso le competenze disciplinari dell'alunno di recente arrivo, mediante una prova costruita *ad hoc* i cui risultati gli consentiranno di progettare un intervento congruo con le potenzialità dell'alunno (esistono prove d'ingresso per italiano L2 e matematica);

- si confronta e dialoga con l'insegnante alfabetizzatore;
- stabilite le competenze dell'a., redige un percorso personalizzato in cui siano indicati: contenuti essenziali, abilità raggiungibili nell'arco dell'anno, tempi prevedibili;
- indica gli obiettivi minimi attesi, raggiungibili in un arco di tempo, e i criteri usati per la valutazione.

b2) Ruolo del Consiglio di classe e/o team.

Il Consiglio di classe e/o il team, raccolte le indicazioni dei singoli docenti, stabilisce le priorità relative a: tempi – procedure – metodi

ed assegna a ciascuno docente i compiti specifici d'ambito disciplinare.

Elabora il PIANO DI LAVORO PREVISTO e lo AGGIORNA successivamente .

Considera PRIORITÀ di APPRENDIMENTO e traguardo intermedio l'apprendimento dell'italiano L2.

Ribadisce L'ESSENZIALITÀ dei contenuti (nuclei fondanti dei “saperi”), seleziona ciò che può essere insegnato puntando ad esempio su contenuti orientanti all'acquisizione di saperi inerenti le norme della convivenza civile.

Stabilisce la possibile OMISSIONE o SOSTITUZIONE di alcune discipline (lingue straniere, storia, scienze).

VALUTAZIONE FINALE del percorso effettuato dall'alunno

Nella valutazione degli alunni stranieri di recente ingresso nella scuola italiana, si tiene conto del gap esistente (*la non competenza linguistica in italiano*) che non può consentire all'alunno di raggiungere gli stessi traguardi degli autoctoni nel medesimo tempo.

Si valutano i risultati raggiunti in base al percorso individualizzato dell'alunno.

Se alcune discipline sono state omesse o sostituite da altre, nel 1° quadrimestre, tali discipline, non verranno valutate. Si potrà scrivere *Non Valutato* sulla scheda di valutazione, spiegandone poi le motivazioni a verbale oppure scrivendo esplicitamente: “... non viene valutato perché è nella prima fase di alfabetizzazione” .

Il C. di c. esprime però la valutazione *nelle materie pratiche e meno legate alla lingua* come ed. fisica/motoria, ed. musicale, ed. artistica/disegno, educ. tecnica; *magari anche in matematica* se si è riusciti a presentare i contenuti semplificando al massimo la lingua delle consegne scritte per non complicare l'esecuzione del lavoro).

Acquisite le competenze linguistiche in italiano L2 (almeno livello A1 – A2 del Quadro comune europeo), sarà possibile affrontare i contenuti delle discipline curriculari, essi dovranno essere opportunamente selezionati, individuando i nuclei tematici irrinunciabili, e semplificati in modo da permettere almeno il raggiungimento degli obiettivi minimi previsti dalla programmazione stabilita dal Consiglio di classe.

Nella valutazione di fine anno non è possibile esimersi da un giudizio su tutte le discipline, ma è doveroso esprimere una valutazione in relazione al percorso personalizzato che l'alunno ha svolto, come appare dal piano educativo personalizzato.

a cura della COMMISSIONE INTEGRAZIONE ALUNNI STRANIERI I.

Allegato 5

Valutazione degli alunni

Documento proposto dalla Commissione Integrazione Alunni Stranieri.
Dicembre 2008

oggetto: VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI

1. Conseguentemente all'eliminazione del giudizio globale [per la secondaria di 1° grado], non sarà più possibile fornire una valutazione adeguatamente informativa sul processo di apprendimento, inserimento, maturazione degli alunni. Ci sembra però opportuno, proficuo e significativo comunicare, mediante dei documenti di valutazione forniti in allegato alla scheda ufficiale, i risultati del percorso effettuato da tutti gli alunni.

2. I documenti relativi alla **Valutazione Alunni stranieri**, diffusi a tutti i team e a tutti i Coordinatori di classe sono un'ottima guida per esprimere la valutazione degli alunni stranieri di recente immigrazione; tuttavia, alla luce delle disposizioni contenute nel *Piano Programmatico Gelmini*, l'espressione unica del voto numerico per gli alunni che hanno un percorso didattico-educativo personalizzato ci sembra riduttivo e limitativo. Pertanto, riteniamo utile, per prima cosa, proporre ai C .d. c. e ai team che hanno alunni per i quali è stata dichiarata una programmazione personalizzata, quanto segue: accompagnare il voto numerico con una espressione tipo **"In riferimento al percorso individualizzato [e/o facilitato e/o semplificato] della disciplina."** In tal modo la misurazione/valutazione ci sembra più completa, chiara e realistica per noi, per gli alunni e per i genitori.

3. Per quanto riguarda gli alunni stranieri di recente immigrazione intendiamo continuare a predisporre i seguenti **Documenti**:
 - A. per i neoarrivati (a settembre anno in corso):**
 - ⇒ **scheda valutazione del percorso effettuato nel primo quadrimestre (a cura docente alfabetizzatore) nel laboratorio di italiano L2, da consegnare alla famiglia insieme alla scheda "ufficiale";**
 - ⇒ **relazione scritta del docente alfabetizzatore che attesta i risultati conseguiti nel corso di italiano L2, ed indica l'impegno, la partecipazione e il metodo dimostrati dall'alunno/a (da mettere agli atti);**
 - ⇒ **scheda di rilevazione situazione di partenza e piano personalizzato redatto dal C. di classe (e/o dal team) [da conservare agli atti];**

⇒ scheda di rilevazione relativa ai risultati del 1° quadrimestre per alunni in Italia dal settembre dell'anno in corso, redatto dal C. di classe (e/o dal team) [da conservare agli atti]

B. Per gli alunni che seguono un percorso di seconda alfabetizzazione (sono in Italia da 18- 12 mesi):

⇒ relazione scritta del docente alfabetizzatore che attesta i risultati conseguiti nel corso di italiano L2, ed indica l'impegno, la partecipazione e il metodo dimostrati dall'alunno/a (da mettere agli atti);

⇒ piano personalizzato redatto dal C. di classe (e/o dal team) [da conservare agli atti].

La Commissione di Istituto per l'Integrazione Alunni Stranieri (docenti Referenti e alfabetizzatori)

2 dicembre '08

Documentazione Istituto Comprensivo del Lazio.

- 1) Protocollo di Accoglienza – Piano Offerta Formativa 2010/2011
- 2) Interventi per l’insegnamento/apprendimento di italiano L2 per alunni di recente immigrazione di scuola secondaria di primo grado – Anno Scolastico 2008/2009 – attivato 2009/2010
- 3) La Valigia che si ferma e racconta – Laboratorio interfamiliare per i bambini e i genitori italiani e stranieri a.s. 2009/2010
- 4) Progetto L2 scuole secondarie di I grado – 2009/2010
- 5) Progetto “Pianeta nuovo” Scuola Secondaria di I grado – 2009/2010
- 6) Progetto “Integrazione interculturale ” – a.s. 2008/2009
- 7) Progetto “Area a rischio” – MIUR Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio 2008/2009
- 8) Progetto “Area a rischio e lotta contro l’emarginazione scolastica” – MIUR Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio 2009/2010

Allegato 1

PROTOCOLLO D'ACCOGLIENZA

Nel nostro Istituto è presente attualmente circa il 38% di alunni provenienti da Paesi stranieri. L'iscrizione di alunni immigrati non è quindi un dato occasionale ed eccezionale, bensì una realtà consolidata, che richiede la creazione di condizioni stabili di lavoro, per favorire la piena integrazione e la riuscita scolastica e formativa di ciascun alunno.

A tal fine si è ritenuto necessario definire un percorso di accoglienza che riguarda tutte le aree entro le quali si sviluppa il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica: amministrativa, comunicativo-relazionale, educativo-didattica e sociale.

<p>A. AMBITO AMMINISTRATIVO</p> <p>DPR 394\1999 art.45 “Disposizioni in materia di istruzione e diritto allo studio”</p>	<p>1. L'ISCRIZIONE Le iscrizioni possono essere richieste in qualsiasi momento dell'anno scolastico. Gli alunni privi di documentazione anagrafica o in posizione di irregolarità vengono iscritti con riserva, in attesa della regolarizzazione, senza che ciò pregiudichi il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio.</p> <p>2. LA DOCUMENTAZIONE All'atto dell'iscrizione vengono richiesti i documenti anagrafici, sanitari e scolastici. I cittadini con regolare permesso di soggiorno hanno diritto all'autocertificazione. In mancanza dei documenti la scuola iscrive comunque il minore straniero, perché la posizione di irregolarità non influisce sull'esercizio di un diritto-dovere riconosciuto.</p>
<p>B. AREA COMUNICATIVO-RELAZIONALE</p>	<p>1. IL DIPARTIMENTO DI INTERCULTURA Istituito nella nostra scuola per garantire un'adeguata integrazione, il Dipartimento di Intercultura progetta azioni di accoglienza e opera un raccordo tra i vari attori dell'Istituto comprensivo. E' costituito da insegnanti appartenenti a tutti gli ordini di scuola ed è coordinato dalla funzione strumentale per l'Intercultura dell'Istituto.</p> <p>2. SPORTELLO INFORMATIVO Lo sportello, aperto durante il periodo delle iscrizioni, offre un servizio di informazione per facilitare la comprensione delle scelte educative della nostra scuola.</p>
<p>C. AREA EDUCATIVO-DIDATTICA</p>	<p>1. ASSEGNAZIONE ALLA CLASSE Il minore viene iscritto nella classe di presunta appartenenza in base alla scolarità precedente ed all'età; qualora sorgano dubbi sull'assegnazione i docenti della classe accogliente verificano il livello attraverso le prove appositamente predisposte dal Dipartimento e possono proporre alla Direzione arretramento o avanzamento di una classe.</p> <p>2. PRIMA CONOSCENZA I docenti della classe di assegnazione, attraverso i colloqui con i genitori e con l'alunno, si preoccupano di conoscere la situazione familiare, raccogliere i dati biografici e la storia scolastica.</p> <p>3. ACCERTAMENTO COMPETENZE, ABILITA' E SAPERI I docenti, attraverso prove di ingresso, accertano il grado di conoscenza della lingua italiana e i livelli competenza e abilità posseduti dagli alunni nei vari ambiti disciplinari. Su questa base, stabiliscono gli obiettivi possibili da far conseguire agli</p>

	<p>alunni, nell'ambito di un piano di studio personalizzato.</p> <p>4. INTERVENTI PER L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA</p> <p>L'azione didattica di ogni docente di classe sarà mirata all'apprendimento della lingua italiana sia per comunicare, sia per studiare, attraverso l'uso di strumenti e figure di facilitazione linguistica.</p> <p>I laboratori L2 attivati nel nostro Istituto costituiscono un mezzo attraverso il quale gli alunni, vivendo esperienze apprenditive in contesti reali, motivanti e operativi, acquisiscono e sperimentano competenze linguistiche spendibili positivamente nella loro vita sociale e scolastica. Si privilegiano, oltre a quello verbale, altri linguaggi, per offrire percorsi alternativi di espressione e consentire "il fare che accompagna il dire".</p> <p>5. VERIFICHE E VALUTAZIONE</p> <p>I docenti procedono alla sistematica rilevazione degli apprendimenti dell'alunno attraverso verifiche opportunamente predisposte in itinere e finali.</p> <p>Nell'ottica di una valutazione formativa, si terrà conto del percorso dell'alunno, dei passi realizzati, della motivazione, dell'impegno e degli obiettivi raggiunti.</p> <p>Si può prevedere inoltre la possibilità di sospendere la valutazione del I quadrimestre in quelle discipline nelle quali è peculiare l'uso della lingua italiana.</p>
D. AREA SOCIALE	<p>Il nostro Istituto, per arricchire l'offerta formativa rivolta agli alunni immigrati, si avvale delle risorse presenti sul territorio e stabilisce rapporti di collaborazione con le agenzie che si occupano di intercultura, in particolare con l'Ufficio Stranieri, l'Ufficio Scuola del Municipio e del Comune e le associazioni ONLUS.</p>

Allegato 2

ISTITUTO COMPRENSIVO

ROMA

Progetto:

INTERVENTI PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2 PER ALUNNI DI RECENTE IMMIGRAZIONE DI SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO A.S. 2008/2009

(Attivato 2009/2010)

La presenza sempre più numerosa nella nostra scuola di alunni non italofoeni rende necessaria la realizzazione di un progetto che favorisca l'integrazione, l'orientamento e la comunicazione nei nuovi arrivati.

1^a Fase: ACCOGLIENZA

Ogni alunno all'arrivo ha la necessità di:

- Orientarsi/riorientarsi nell'ambiente di accoglienza*
- Comunicare e interagire in situazioni diverse*
- Apprendere nuove parole e contenuti senza perdersi*

Ma anche di:

- Sviluppare i rapporti interculturali*
- Promuovere il rispetto delle identità e delle diversità culturali.*

All'inizio dell'anno scolastico i nuovi alunni e i loro genitori saranno accolti a scuola dove verranno illustrate loro le modalità e le finalità del progetto. Questa sarà un'occasione anche per uno scambio di esperienze socializzanti.

Si ripartiscono gli alunni su 2 livelli aperti, in base ai risultati evidenziati dai test d'ingresso. Se durante il corso gli studenti mostrano di aver raggiunto gli obiettivi minimi, verranno ammessi al corso successivo.

OBIETTIVI

1° LIVELLO

- *Saper leggere e scrivere nella nuova lingua*
- *Comprendere e produrre messaggi e testi (orali e scritti) di complessità crescente*

2° LIVELLO

- *Saper studiare ed apprendere i contenuti delle varie discipline*
- *Saper riflettere sulla nuova lingua, sulle strutture e componenti grammaticali, morfologiche e sintattiche.*

ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO

Il progetto si articolerà in orario extrascolastico, distribuito nell'arco dell'anno da Settembre alla prima decade di Luglio, secondo il seguente calendario:

1° QUADRIMESTRE

- *I primi quindici giorni di luglio accoglienza alunni dal Lunedì al giovedì 4 ore al mattino (40h circa)*
- *Settembre prima dell'inizio delle lezioni del nuovo anno scolastico, 4 ore al mattino dal Lunedì al Venerdì (30h circa)*
- *All'inizio delle lezioni, si proseguirà per 3 ore pomeridiane (dal lunedì al giovedì) fino alla fine di novembre (135h circa)*
- *Dal 7 alla fine di Gennaio: 3 ore pomeridiane per 4 gg settimanali (36 h circa)*

2° QUADRIMESTRE

- *Dalla metà di Febbraio alla fine dell'anno scolastico: 8 ore settimanali pomeridiane per 4 gg (100 h circa)*
- *I primi quindici giorni di Luglio dal Lunedì al Giovedì 4 ore al mattino (40 h circa)*

TOTALE ORE FRONTALI COMPLESSIVE: 400 circa DI CUI 120 FA PER OGNI INSEGNANTE DI LETTERE E 40 PER IL DOCENTE DI MUSICA

TOTALE ORE DI PROGRAMMAZIONE: 15 per ogni docente

ORE DI PROGETTAZIONE DEI REFERENTI: 30 circa

TOTALE ORE ESPERTO ESTERNO: 80 circa

MODALITÀ

La prima parte del progetto sarà dedicata all'apprendimento della fonetica (rapporto pronuncia- grafia, doppie e suoni vari, intonazione) attraverso un percorso ludico articolato in una parte teorica e una pratica svolta individualmente o a coppia, a piccoli gruppi o in plenaria.

La seconda parte del progetto sarà dedicata alla decodifica e alla interpretazione (attraverso il Canta Tu) di alcune canzoni della musica leggera italiana. Per ogni canzone sarà presentata un'unità didattica completa con attività didattiche comunicative per la classe: giochi, test, esercizi di comprensione e di produzione orale e scritta (libera o guidata), attività di riflessione grammaticale e di esercizi di fissazione e di rinforzo. Ogni canzone sarà corredata di una scheda con note biografiche, discografiche e curiosità sugli interpreti.

Ogni alunno sarà anche invitato a scrivere ricette culinarie del Paese d'origine.

A fine corso sarà realizzato un quaderno con i lavori di gruppo o individuali più significativi, con le ricette di tutti i Paesi rappresentati. Sarà, quindi,

preparata una festa durante la quale sarà effettuato un torneo di giochi linguistici, saranno messi in mostra i lavori, sarà organizzato un pranzo multi-etnico nei locali della scuola alla presenza del Dirigente, dei Docenti e delle famiglie degli studenti.

A conclusione della festa saranno consegnati agli alunni gli attestati di frequenza.

VERIFICA

Ogni due mesi sarà proposta la compilazione di test (griglie, cloze, esercizi di transcodificazione) per verificare il livello di conoscenze raggiunto da ciascun alunno.

SPESE PREVISTE

Acquisto di:

- dizionari della lingua italiana e dei Sinonimi e contrari.*
- due Planisferi, di due carte dell'Italia, del Lazio e di un Mappamondo.*
- apparecchio " Canta tu "*
- macchina fotografica digitale*
- materiale di facile consumo (10 risme di carta per fotocopie, 20 cartoncini Bristol colorati, cartucce per stampante e per fotocopiatrice, pennarelli di varie dimensioni, matite colorate, colla, nastro adesivo, spillatrice con punti, forbici, puntine da disegno, tempera matite e gomme per cancellare).*

DOCENTI COINVOLTI:

La realizzazione del progetto prevede la collaborazione di tre insegnanti di Lettere e uno di Musica.

È prevista la presenza di un esperto esterno formato sul tema.

Roma, 9/01/09

Le referenti

Allegato 3

ISTITUTO COMPRENSIVO
25 GEN. 2010
Prot. N. 717 B/18
Pos.

La Valigia che si ferma e racconta Laboratorio interfamiliare per i bambini e i genitori italiani e stranieri

L'azione e i contenuti

La finalità del laboratorio interculturale per grandi e piccoli è quella di creare uno spazio di condivisione per sollecitare i genitori italiani e stranieri nel creare un luogo di dialogo e un gruppo di auto-sostegno, all'interno di un contesto protetto come quello scolastico.

Il laboratorio "La valigia che si ferma e che racconta ...", conduce i propri partecipanti a fare un lavoro di esplorazione dei propri vissuti e di quelli degli altri, seguendo la metafora di una valigia che dopo un cammino, si ferma e inizia a raccontarsi e a raccontare ciò che ha visto.

Il laboratorio poiché indirizzato ai genitori di tutte le nazionalità seguirà i principi della Pedagogia Interculturale e della Pacifica Convivenza tra i popoli.

Gli operatori dell'Albero della Vita seguiranno i principi della Pedagogia per il Terzo Millennio in Linea con le tematiche relative al dialogo con se stessi e con l'altro.

Destinatari

Alunni

Il progetto è rivolto ai minori italiani e stranieri frequentanti il secondo ciclo della scuola elementare.

Genitori

Il Laboratorio interfamiliare è rivolto ai genitori italiani e stranieri interessati a un'esperienza di approfondimento delle dinamiche genitoriali nel confronto e reciproco sostegno tra culture differenti.

Il personale coinvolto

All'interno del progetto operano figure professionali dotate di titoli di studio idonei e preparazione specifica, in rapporto alla qualità dell'intervento pedagogico che si intende perseguire. In particolare, una coppia di educatori specializzati nella facilitazione linguistica che, secondo le linee guida elaborate in collaborazione con la Direzione Didattica, si occupano dell'ideazione, strutturazione e realizzazione delle attività individuali e di gruppo previste tenendo conto degli obiettivi educativi e delle attitudini osservate in ogni alunno. Per la realizzazione efficace del progetto risultano comunque imprescindibili la comunicazione e la collaborazione integrata tra il corpo insegnanti della scuola coinvolta e lo staff operativo, in particolare per la definizione di: condizioni iniziali, finalità e obiettivi didattico-educativi, modalità di insegnamento e di sostegno più adeguate per ciascun bambino, monitoraggio e verifica dei risultati, consulenza.

Tempi e Luoghi

Il percorso si svolgerà nel corso dell'anno scolastico 2009/2010, con un ciclo di incontri di 15 incontri (2 ore a settimana) per un gruppo interclasse in orario extrascolastico (15.30-17.30 oppure 16.30-18.30), secondo modalità e tempi concordati in base alle esigenze organizzative della scuola.

I Laboratori si svolgono nei locali messi a disposizione dal Circolo, aule di sostegno o aule scolastiche libere nelle fasce orarie pomeridiane.

Obiettivi generali

Creare una rete di comunicazione tra le famiglie italiane, straniere e la scuola. Proponendo la scuola come luogo di incontro, di condivisione e di auto sostegno per la gestione delle problematiche relative alla conoscenza del territorio, alla socializzazione tra pari e all'educazione dei propri figli.

Obiettivi specifici

Creare un luogo di incontro per far interagire gli adulti e i minori italiani e stranieri in un ambiente stimolante per la comunicazione e la conoscenza reciproca.

Modalità di realizzazione

Gli operatori della Fondazione L'Albero della Vita condurranno le loro attività una volta alla settimana per un totale di 15 incontri, coinvolgendo bambini delle classi III, IV, V con i loro genitori (2 ore la settimana).

La metodologia sarà di tipo ludico-espressiva, con particolare attenzione alla costruzione di un clima di fiducia all'interno del quale sollecitare comunicazione e collaborazione tra i partecipanti.

Il laboratorio sarà organizzato sulla base di alcune attività come il teatro, la pittura, la costruzione di burattini per la realizzazione di un piccolo spettacolo di fine anno, racconti di storie personali o racconti provenienti da altre parti del mondo, scrittura creativa ecc ecc.

Saranno utilizzati materiali realizzati dagli stessi partecipanti al laboratorio. Gli operatori de L'Albero della Vita proporranno una programmazione dettagliata dopo aver avuto l'adesione dei partecipanti al gruppo, così da poter pensare e realizzare attività vicine alle aspettative degli iscritti e all'età media.

Attività previste

- Pittura
- Teatro
- Scrittura creativa
- Racconto di storie
- Teatrino dei burattini
- Costruzione di strumenti musicali
- Realizzazione di un libro
- Giocoleria
- Cucina etnica
- Giochi

MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

Il monitoraggio dei risultati ottenuti è effettuato sia *in itinere* che *ex post* grazie soprattutto all'attività di reportistica costante, parte integrante delle azioni del progetto, da parte degli educatori specializzati e del corpo docente coinvolto: **relazioni periodiche sull'andamento** nelle sue varie fasi di svolgimento con previsione di **relazioni finali** a intervento effettuato capaci di dimostrare concretamente i benefici qualitativi e quantitativi ottenuti dalle azioni intraprese nel progetto, sulla base di alcuni indicatori di risultato presi a riferimento¹.

Il lavoro di rete è garantito da incontri finalizzati alla **condivisione, all'aggiornamento e alla verifica dell'azione educativa** analizzata nella pratica dell'intervento e in relazione ad alcune sotto-aree (metodologie di analisi dei casi, di progettazione educativa e di verifica dei risultati; strumenti di monitoraggio dell'attività educativa, di report alla scuola, di comunicazione interna; le buone pratiche della gestione dell'intervento):

- incontri settimanali di equipe, per gli educatori specializzati condotti dal Coordinatore di progetto;
- incontri periodici di verifica tra gli educatori e i docenti interessati dall'intervento;

¹ Indicatori di risultato:

- N. di alunni iscritti ai laboratori
- N. di adulti iscritti ai laboratori
- Tasso di presenze alunni alle lezioni
- Tasso di partecipazione attiva
- Tasso di miglioramento nelle competenze lingua italiana
- Tasso di miglioramento nei risultati scolastici generali
- % di esiti scolastici finali positivi
- Tasso di gradimento e soddisfazione beneficiari
- Tasso di gradimento dell'iniziativa da parte dei docenti

Strumenti di verifica:

- Registri iscrizione alle attività attivate
- Registri presenze
- Produzione scritta, grafica e orale
- Registri professori ed educatori
- Schede di valutazione globali intermedie e finali
- Relazioni periodiche educatori
- Questionari/Schede di valutazione finali compilate dai beneficiari
- Colloqui, interviste, contatto verbale con i docenti e i dirigenti scolastici

OUTPUT DEL PROGETTO

I percorsi sperimentati nell'ambito dell'integrazione culturale e linguistica per gli alunni italiani e stranieri, l'esperienza maturata dai docenti coinvolti nell'iniziativa e dagli educatori sono organizzati in procedure definite e riproducibili e trovano testimonianza e riscontro nei numerosi materiali prodotti.

In particolare, l'intero percorso di educazione linguistica e interculturale dà forma ad un "manuale" descrittivo del *know how* dell'intervento, in cui è riportata la struttura dell'incontro nelle sue varie fasi e la presentazione (anche fotografica) di ogni strumento e dei relativi materiali necessari per la sua realizzazione.

Altrettanto dettagliata è l'archiviazione delle unità di apprendimento e didattiche caratterizzanti i moduli linguistici specifici per ogni gruppo di alunni, in cui ogni scheda programmatica è accompagnata dalle relative schede linguistiche.

Ogni azione condotta nell'ambito del progetto confluisce pertanto in percorsi completi e documentati, che diventano patrimonio comune da cui prendere le mosse per ulteriori sviluppi e approfondimenti.

Allegato 4

Progetto L2 Scuole Secondarie di I grado – 2009/2010

ALLEGATO 1.3 Obiettivi

1° LIVELLO

- Saper leggere e scrivere nella nuova lingua
- Comprendere e produrre messaggi e testi (orali e scritti) di complessità crescente

2° LIVELLO

- Saper studiare ed apprendere i contenuti delle varie discipline
- Saper riflettere sulla nuova lingua, sulle strutture e componenti grammaticali, morfologiche e sintattiche.

Ogni alunno all'arrivo ha la necessità di.

- Orientarsi/riorientarsi nell'ambiente di accoglienza
- Comunicare e interagire in situazioni diverse
- Apprendere nuove parole e contenuti senza perdersi

Ma anche di:

- Sviluppare i rapporti interculturali
- Promuovere il rispetto delle identità e delle diversità culturali.

All'inizio dell'anno scolastico i nuovi alunni e i loro genitori saranno accolti a scuola dove verranno illustrate loro le modalità e le finalità del progetto. Questa sarà un'occasione anche per uno scambio di esperienze socializzanti. Si ripartiscono gli alunni su 2 livelli aperti, in base ai risultati evidenziati dai test d'ingresso. Se durante il corso gli studenti mostrano di aver raggiunto gli obiettivi minimi, verranno ammessi al corso successivo.

La prima parte del progetto sarà dedicata all'apprendimento della fonetica (rapporto pronuncia- grafia, doppie e suoni vari, intonazione) attraverso un percorso ludico articolato in una parte teorica e una pratica svolta individualmente o a coppia, a piccoli gruppi o in plenaria.

La seconda parte del progetto sarà dedicata alla decodifica e alla interpretazione(attraverso il Canta Tu) di alcune canzoni della musica leggera italiana. Per ogni canzone sarà presentata un'unità didattica completa con attività didattiche comunicative per la classe: giochi, test, esercizi di comprensione e di produzione orale e scritta (libera o guidata), attività di riflessione grammaticale e di esercizi di fissazione e di rinforzo. Ogni canzone sarà corredata di una scheda con note biografiche, discografiche e curiosità sugli interpreti.

Ogni alunno sarà anche invitato a scrivere ricette culinarie del Paese d'origine.

A fine corso sarà realizzato un quaderno con i lavori di gruppo o individuali più significativi, con le ricette di tutti i Paesi rappresentati. Sarà, quindi, preparata una festa durante la quale sarà effettuato un torneo di giochi linguistici, saranno messi in mostra i lavori, sarà organizzato un pranzo multietnico nei locali della scuola alla presenza del Dirigente, dei Docenti e delle famiglie degli studenti. A conclusione della festa saranno consegnati agli alunni gli attestati di frequenza.

ALLEGATO 1.6 Beni e servizi

Spese materiali Euro 800,00

- materiali di facile consumo (risme di carta per fotocopie, cartoncini Bristol colorati, cartucce per stampante e per fotocopiatrice, pennarelli di varie dimensioni, matite colorate, colla, nastro adesivo, spillatrice con punti, forbici, puntine da disegno, tempera matite e gomme per cancellare ecc...)
- dizionari della lingua italiana e dei Sinonimi e contrari.
- Planisferi, carte dell'Italia, del Lazio e un Mappamondo
- apparecchio " Canta tu "
- macchina fotografica digitale
- libri di attività: l'italiano giocando; l'italiano con le parole crociate; l'italiano con giochi e attività; ecc.

30 ore cadauno: 2 docenti di lettere per Campo Estivo Luglio 2010

Programmazione: 10 ore Artistica, 10 ore Musica, 2 Lettere 15 ore cadauno

1 Referente 30 ore

Totale programmazione: 80 ore

2 Esperti Esterni: totale 60 ore

2 ATA: 5 ore cadauno (= 10 ore)

Ore frontali laboratorio:

Artistica 20 ore

Musica 30 ore

3 Lettere 64 ore cadauno

Allegato 5

Progetto PIANETA NUOVO Scuola Secondaria di I grado – 2009/2010

FINALITÀ E OBIETTIVI DEL PROGETTO

IL PIANETA NUOVO è un progetto finalizzato all'integrazione, alla riuscita scolastica e formativa, all'uguaglianza delle opportunità degli alunni stranieri frequentanti la scuola materna, primaria e secondaria di primo grado. L'obiettivo più ampio, coinvolgente anche gli alunni con cittadinanza italiana, è l'**educazione alla convivenza civile** per l'accoglienza e la valorizzazione di tutte le persone, così da trasformare le diverse provenienze culturali in opportunità di formazione per tutti, e la creazione di una società condivisa che sappia accogliere e valorizzare le differenze attraverso i valori della pace, dell'integrazione, della solidarietà e della partecipazione.

Affinché questo avvenga, la questione delle **competenze linguistiche** risulta prioritaria: nella costruzione di un'**identità** che contempi insieme il mondo originario di appartenenza e il nuovo contesto sociale in cui l'allievo si trova proiettato; nella creazione di un buon **clima relazionale** – strettamente legato con la riuscita scolastica – nell'ambito della scuola, visto come luogo privilegiato di costruzione di **relazioni** per i minori stranieri e italiani.

Nel caso specifico il progetto, nel suo sviluppo, prevede l'attivazione di **una linea di azione** definita in base alle esigenze segnalate dall'istituto coinvolto:

Planet L2 - Insegnamento dell'italiano come lingua seconda in laboratori scolastici pomeridiani ed estivi per alunni stranieri di scuola secondaria di primo grado

Attraverso il percorso proposto, il progetto mira a realizzare i seguenti obiettivi specifici:

1. **Fornire** agli alunni stranieri di scuola media strumenti e competenze idonee a garantire sufficiente autonomia nella comunicazione;
2. **Promuovere** un approccio interculturale che rafforzi la capacità di convivenza e valorizzi le diverse identità;
3. **Contribuire** al miglioramento degli esiti scolastici in generale e del livello di integrazione dei beneficiari;
4. **Sostenere** i docenti nel garantire gli standard educativi per gli alunni italiani nonché un processo di scambio tra codici linguistici e comportamentali tra la cultura ospitante e le molteplici culture immigrate.

DESCRIZIONE DEL PROGETTO
Contenuti, metodologia e strumenti, organizzazione

Planet L2

Insegnamento dell'Italiano come lingua seconda in laboratori scolastici pomeridiani ed estivi per alunni di scuola secondaria

L'azione e i contenuti

Il Contesto Planet Star

L'intervento si colloca all'interno di un rapporto triennale instaurato tra l'Istituto e la Fondazione , in particolare relativo all'attivazione, dal 2006, del micro centro di aggregazione Planet Star destinato agli alunni di prima e seconda media dei plessi . Il micro centro si pone come un **servizio di prevenzione al disagio giovanile** integrato con l'identità educativa e il piano di offerta formativa della scuola, una prevenzione possibile entro un sistema sociale attento ai segnali del disagio ma anche capace di promuovere risorse, potenzialità, competenze.

Il servizio consiste nella realizzazione di un **percorso esperienziale di gruppo come momento di socializzazione positiva** in cui, tramite la sperimentazione ludica e l'apprendimento di varie discipline espressive, artistiche, artigianali, multimediali, si concorre al perseguimento delle seguenti finalità:

- guidare e accompagnare il minore nella scoperta delle **proprie potenzialità** cognitive, espressive e creative -"autostima dell'essere", nonché nell'acquisizione e lo sviluppo di diverse competenze e abilità pratiche -"autostima del fare"
- potenziare la **capacità comunicativa**, lo sviluppo di comportamenti prosociali e la costruzione di relazioni significative tra i pari e gli adulti di riferimento, per un armonico sviluppo personale e sociale
- facilitare l'integrazione, l'incontro relazionale, la conoscenza delle diversità e la costruzione del **dialogo interpersonale** come fonte di ricchezza per l'insieme
- favorire un **clima di classe** positivo per un conseguente miglioramento della riuscita scolastica e formativa, promuovendo il dialogo e la comunicazione come strategie per affrontare conflittualità e prevaricazione
- supportare la costruzione di stima nei confronti delle **regole** e delle norme, come supporto alla ricerca di identità degli alunni
- promuovere il protagonismo e la **partecipazione attiva** degli alunni
- offrire alle **famiglie** un supporto educativo attraverso uno spazio e un tempo per l'accudimento dei figli a integrazione dell'orario scolastico

Per gli allievi di prima e seconda media il Planet Star ha fino ad ora rappresentato uno spazio (interno alla scuola) e un tempo (post-scolastico) finalizzati alla prevenzione del disagio, all'incontro, alla socializzazione e alla promozione del protagonismo giovanile: un **micro centro di aggregazione**

in cui la potenzialità educativa dell'agire insieme si esprime pienamente attraverso attività concrete e "costruttive" ma anche tramite l'uso del linguaggio e della riflessione per l'elaborazione, la comprensione e il consolidamento delle dinamiche vissute dal e nel gruppo.

Il percorso di accoglienza, socializzazione, partecipazione, progettazione e coesione è cadenzato quindi da uno **spazio di incontro** (piccola biblio-emeroteca, ascolto musica, navigazione internet, giochi da tavola e di società) e dall'organizzazione di vari **laboratori artigianali e artistici**, scaturiti dall'incontro tra le proposte dei ragazzi partecipanti e degli operatori del *micro* centro (pittura e graffittaggio, giocoleria circense, video e fotografia, musica...); nonché da giochi collettivi finalizzati alla cooperazione e da momenti di confronto comune.

Planet L2

E' all'interno del contesto appena descritto, facendo leva sull'esperienza e sulle dinamiche relazionali instaurate nella scuola con i docenti e i gruppi di ragazzi che si sono avvicinati nelle tre edizioni del *micro* centro, che si colloca la nuova proposta educativa e formativa incentrata sull'apprendimento dell'Italiano come lingua seconda. Un supporto integrativo alle principali iniziative previste dall'Istituto per l'anno scolastico 2009/10 grazie alla collaborazione del corpo docente.

Tra le attività previste per il *micro* centro sarà pertanto inserito un **Laboratorio di Italiano come lingua seconda (L2)** allo scopo di contribuire al miglioramento delle abilità linguistiche dei partecipanti (elementi linguistici per partecipare alle attività comuni alla classe, sviluppo dell'italiano utile alla scolarizzazione e alla socializzazione), fornendo strumenti e competenze idonee a garantire sufficiente **autonomia nella comunicazione** e promuovendo contemporaneamente un **approccio interculturale** finalizzato all'**integrazione sociale** degli utenti, che rafforzi la capacità di convivenza e valorizzi le diverse identità.

I minori interessati, individuati dai docenti tra coloro che evidenziano particolari difficoltà nell'apprendimento e nella padronanza della lingua italiana, possono prendere parte ad un percorso didattico attraverso una modalità interattiva che li vede pienamente protagonisti.

Tra le modalità possibili, all'interno della ordinaria programmazione del Planet Star, sarà proposto agli alunni l'allestimento di una **Redazione giornalistica** che attraverso canali differenziati potenzi le capacità comunicative dei singoli. La costruzione delle competenze linguistiche funzionali alla **comunicazione quotidiana**, applicabile in ogni contesto e situazione di vita, può estendersi così alla capacità di conversare, di esprimere bisogni e opinioni, di raccontare e riportare informazioni: all'utilizzo della lingua italiana come **mezzo espressivo**. Questo passaggio può davvero favorire il superamento del disagio e un migliore inserimento sociale nonché una comprensione più approfondita della cultura ospitante in relazione alla propria.

La formazione ludica all'utilizzo degli strumenti e delle attrezzature multimediali necessarie alla realizzazione della Redazione, l'accompagnamento nella conoscenza e nell'utilizzo di mezzi tecnici e possibilità espressive, rappresentano la possibilità di essere autentici protagonisti di un tempo e di uno spazio di **narrazione scritta, radiofonica, foto e video documentale** da condividere con coetanei e adulti, veicolo per apprendimenti linguistici e comportamenti pro sociali.

Lo specifico apprendimento della lingua è quindi anticipato e preparato dall'esperienza, personale e di gruppo, di **modelli linguistici alternativi e globali**, acquisiti tramite la **modalità del gioco e dell'Imparare Divertendosi**.

Al termine delle attività scolastiche, tra **giugno e luglio 2010**, sarà organizzato un Campus di approfondimento dove, oltre a perseguire la realizzazione di un prodotto specifico relativo alla Redazione, saranno presentate attività alternative di didattica ludica (Teatro e Giocoleria, Manualità).

Destinatari

Alunni stranieri

Il progetto è rivolto agli alunni stranieri frequentanti la scuola secondaria di primo grado, dalla prima alla terza media, inseriti nella realtà scolastica in una situazione di sostanziale estraneità o difficoltà linguistica. Si tratta di ragazzi e ragazze provenienti da diversi paesi europei o extracomunitari caratterizzati da alcune difficoltà di base: di ordine comunicativo, in relazione all'acquisizione e al consolidamento della competenza in lingua italiana; di ordine culturale, connesse cioè con la problematicità che l'esperienza della diversità e dell'immigrazione comporta.

Alunni italiani

Il progetto, nella parte relativa alla partecipazione alle attività ordinarie del micro centro di aggregazione Planet Star, prevede una piena e diretta partecipazione degli alunni italiani interessati, allo scopo di favorire una integrazione a doppio senso e la maturazione del contesto ambientale in cui gli alunni stranieri sono inseriti.

Docenti

Il coinvolgimento degli insegnanti nella realizzazione dell'iniziativa rappresenta l'occasione per un confronto e un aggiornamento per l'intero corpo docente, soprattutto in relazione alle chiavi di lettura da adottare verso il fenomeno migratorio e l'inserimento degli alunni di cittadinanza non italiana nel contesto scolastico; gli strumenti a disposizione (in primis la riscoperta della creatività individuale) per favorire il generarsi di dinamiche costruttive di integrazione e la possibilità di un pieno svolgimento delle proprie mansioni e responsabilità nei confronti dell'intero gruppo-classe.

Il personale coinvolto

All'interno del progetto operano figure professionali dotate di titoli di studio idonei e preparazione specifica, in rapporto alla qualità dell'intervento pedagogico che si intende perseguire. In particolare, **una coppia di educatori professionali** specializzati nella facilitazione linguistica che, secondo le linee guida elaborate in collaborazione con la Direzione Didattica, si occupano dell'ideazione, strutturazione e realizzazione delle attività individuali e di gruppo previste tenendo conto degli obiettivi educativi e delle attitudini osservate in ogni alunno. Per la realizzazione efficace del progetto risultano comunque imprescindibili la **comunicazione e la collaborazione integrata** tra il corpo insegnante della scuola coinvolta e lo staff operativo, in particolare per la definizione di: condizioni iniziali, finalità e obiettivi didattico-educativi, modalità di insegnamento e di sostegno più adeguate per ciascun alunno, monitoraggio e verifica dei risultati, consulenza.

Tempi

Il progetto prevede due fasi di realizzazione:

1. Nel corso dell'anno scolastico 2009/2010, a partire dal mese di novembre 2009, in orario concordato e comunque collegato alla programmazione pomeridiana del micro centro Planet Star, sarà allestita la Redazione che vedrà una **frequenza settimanale** da parte degli alunni coinvolti.
2. Al termine delle attività scolastiche, tra **giugno e luglio 2010**, il Campus di approfondimento si svolgerà **dal lunedì al venerdì**, nell'arco di due settimane, in orario mattutino.

Luoghi

1. Per la fase 1 ogni incontro è realizzato all'interno dell'aula adibita a micro centro Planet Star.
2. Per la fase 2 l'istituto metterà a disposizione gli spazi disponibili adeguati alle attività proposte.

MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

Il monitoraggio dei risultati ottenuti è effettuato sia *in itinere* che *ex post* grazie soprattutto all'attività di **reportistica** costante, parte integrante delle azioni del progetto, da parte degli educatori specializzati e del corpo docente coinvolto: **relazioni periodiche sull'andamento** nelle sue varie fasi di svolgimento con previsione di **relazioni finali** a intervento effettuato capaci di dimostrare concretamente i benefici qualitativi e quantitativi ottenuti dalle azioni intraprese nel progetto, sulla base di alcuni indicatori di risultato presi a riferimento¹.

Il lavoro di rete è garantito da incontri finalizzati alla **condivisione, all'aggiornamento e alla verifica dell'azione educativa** analizzata nella pratica dell'intervento e in relazione ad alcune sotto-aree (metodologie di analisi dei casi, di progettazione educativa e di verifica dei risultati; strumenti di monitoraggio dell'attività educativa, di report alla scuola, di comunicazione interna; le buone pratiche della gestione dell'intervento):

- incontri settimanali di equipe, per gli educatori specializzati de L'Albero della Vita, condotti dal Coordinatore di progetto;
 - incontri periodici di verifica tra gli educatori e i docenti interessati dall'intervento;
 - confronti periodici tra le équipes impegnate nel progetto sul territorio nazionale (best practises);
- oltre al confronto effettuato nelle riunioni del Collegio Docenti.

¹ Indicatori di risultato:

- N. di alunni iscritti ai laboratori
- N. di adulti iscritti ai laboratori
- Tasso di presenze alunni alle lezioni
- Tasso di partecipazione attiva
- Tasso di miglioramento nelle competenze lingua italiana
- Tasso di miglioramento nei risultati scolastici generali
- % di esiti scolastici finali positivi
- Tasso di gradimento e soddisfazione beneficiari
- Tasso di gradimento dell'iniziativa da parte dei docenti

Strumenti di verifica:

- Registri iscrizione alle attività attivate
- Registri presenze
- Produzione scritta, grafica e orale
- Registri professori ed educatori
- Schede di valutazione globali intermedie e finali
- Relazioni periodiche educatori
- Questionari/Schede di valutazione finali compilate dai beneficiari
- Colloqui, interviste, contatto verbale con i docenti e i dirigenti scolastici

Allegato 6

PROGETTO: "INTEGRAZIONE MULTICULTURALE" - A.S. 2008\09

La scuola è situata nel Municipio, che è il secondo a Roma per presenza di immigrati e, in particolare, l'utenza del nostro Istituto è caratterizzata dalla presenza di alunni stranieri in maniera considerevole, alunni Rom, alunni socio-culturalmente svantaggiati ed un'alta percentuale di alunni diversamente abili.

Pertanto la scuola si è attivata per far fronte alle molteplici difficoltà che una composizione così eterogenea presenta.

A questo scopo sono state avviate attività finalizzate al potenziamento ed al recupero didattico, all'integrazione sociale e alla solidarietà.

Gli alunni sovra citati sono coinvolti in primo luogo nel Laboratorio di Italiano come Lingua seconda (L2), che ha lo scopo di fornire agli stessi strumenti e competenze idonee a garantire sufficiente autonomia nella comunicazione e a promuovere contemporaneamente un approccio interculturale finalizzato all'integrazione sociale. Parallelamente sono attivi laboratori di recupero tesi a colmare le eventuali lacune, così da mantenere alto l'interesse e la motivazione allo studio. Inoltre, proprio per favorire l'integrazione sociale, la nostra scuola, già da alcuni anni, ha scelto l'apertura pomeridiana, nella quale offre a tutti gli alunni frequentanti la scuola secondaria di I° grado la possibilità di partecipare a corsi di artigianato, teatro, attività sportive, giochi matematici, attività ludico-educative che, attraverso la proposta di modelli di apprendimento diversificati, favoriscono lo sviluppo della dimensione relazionale e affettiva in un contesto alternativo alla classe di appartenenza, nella formazione di piccoli gruppi accomunati da interessi comuni e provenienti dallo stesso quartiere.

Infine la nostra scuola, attraverso il potenziamento del modello di scuola solidale, attivo già da alcuni anni e ben presente tra i principi ispiratori del POF, svolge una serie di attività indirizzate sia agli alunni che alle famiglie, tali da favorire un processo di integrazione che vada al di là della realtà puramente scolastica.

In definitiva l'Istituto Comprensivo ha scelto di articolare e differenziare fortemente l'intervento didattico agendo su più fronti per quanto attiene a metodologie e strumenti, ma con l'intento comune consapevole di promuovere l'armonica formazione sia della personalità che della coscienza civile degli allievi in quanto futuri cittadini del mondo. Per gli aspetti organizzativi si rimanda all'allegato 3.

Roma, 23.01.2009

Allegato 7



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio

SCHEDA DI PRESENTAZIONE PROGETTO AREA A RISCHIO

CIR ai sensi della CM prot.n.AAOODGSC/779 del 26 novembre 2008

DATI RELATIVI AGLI ALUNNI E RIFERITI AL CONTESTO SCOLASTICO A.S. 2008/09

		NUMERO	% SUL TOTALE
TOTALE ALUNNI ISCRITTI		1195	
INDICATORI DI INTEGRA- ZIONE	ALUNNI con particolari disagi e fragilità seguiti dalle Aziende Sanitarie	60	5,02
	ALUNNI NOMADI iscritti e frequentanti	45	3,77
INDICATORI DI DISPER- SIONE	ALUNNI RIPETENTI FREQUENTANTI A.S. 2008/09	26	2,18
	ABBANDONI (A.S. 2007/08)	19	1,59
	ALUNNI NON AMMESSI ALLA CLASSE SUCCESSIVA SCRUTINATI A.S. 2007/08	40	3,35

DATI RELATIVI AGLI ALUNNI E RIFERITI AL CONTESTO SOCIO-ECONOMICO A.S. 2008/09

		NUMERO	% SUL TOTALE
INDICATORI ECONOMICI	ALUNNI BENEFICIARI BUONI LIBRO (secondaria di I e II grado)	127	34,89
	ALUNNI BENEFICIARI BUONO - SCUOLA (borsa di studio Comune) O ESONERATI PAGAMENTO MENSA (secondaria di I e II grado)	127	34,89
	ALUNNI BENEFICIARI BUONO - SCUOLA (borsa di studio Comune) O ESONERATI PAGAMENTO MENSA (primaria)	150	26,32
INDICATORI SOCIALI	N. ALUNNI SEGNALATI e/o SEGUITI DAI SERVIZI SOCIALI	5	0,42
	N. ALUNNI SEGNALATI AL TRIBUNALE DEI MINORI	4	0,37
	N. ALUNNI ALLONTANATI DAI NUCLEI FAMILIARI DI ORIGINE	5	0,42
TOTALE %			34,98

Indicatori di struttura

N. plessi o sedi	<input type="text" value="4"/>	di cui coinvolti nel progetto	<input type="text" value="4"/>	N. classi coinvolte	<input type="text" value="51"/>
N. tot. alunni	<input type="text" value="1195"/>	di cui stranieri	<input type="text" value="393"/>		
		di cui nomadi	<input type="text" value="45"/>		
N. totale alunni coinvolti nel progetto	<input type="text" value="934"/>		%	<input type="text" value="78,16"/>	
N. totale classi dell'istituzione scolastica	62				
n. totale classi coinvolte nel progetto	51	%		<input type="text" value="82,26"/>	
N. totale docenti dell'istituzione scolastica	154				
N. totale docenti coinvolti nel progetto	60	%		<input type="text" value="38,96"/>	
N. Totale non docenti dell'ist. Scolastica	27				
N. totale non docenti coinvolti nel progetto	13	%		<input type="text" value="48,15"/>	

Esperti esterni (retribuibili con fondi non provenienti dall'art.9 CCNL 2006/09) coinvolti nel progetto: specificare numero **8** e qualifica **mediatori culturali**

Strutture fisiche esistenti nella scuola utilizzate nel progetto: Aule speciali, laboratori, biblioteche, palestre, etc.

laboratori, palestre, biblioteche

Indicatori di processo

D1. Il progetto è elaborato da:

- dirigente scolastico
- singolo docente
- più docenti
- collegio docenti
- consiglio di classe
- commissione per la progettazione o.f.
- altri (specificare)

Con il coinvolgimento di:

- altre istituzioni scolastiche
- genitori
- istituzioni del territorio
- esperti esterni
- altri

D2. L'analisi della situazione di partenza (bisogni e risorse) è condotta attraverso:
 raccolta informazioni in sede di riunioni del collegio docenti
 riunioni consiglio d'istituto
 consigli di classe
 colloqui con le famiglie
 altro (specificare)

tramite:

questionari
 interviste
 analisi documenti didattici degli alunni
 documentazione predisposta dai docenti delle funzioni strumentali
 rilevazioni statistiche territoriali
 altro (specificare)

D3. Obiettivi del progetto ritenuti prioritari:

a) Descrizione sintetica degli obiettivi generali
 offrire una formazione della persona e del cittadino valorizzando la realtà della società multiculturale nella quale la scuola è inserita

b) Obiettivi specifici di apprendimento collegati al progetto

le attività di progetto realizzate nella scuola si prefiggono i seguenti obiettivi specifici:

a livello didattico - cognitivo:

- consolidamento della propria identità culturale
- padronanza della lingua italiana
- recupero delle lacune di base nei diversi ambiti disciplinari

a livello socio-relazionale:

- recupero della motivazione allo studio attraverso attività ludiche legate alla logica, alla manipolazione, al linguaggio non verbale
- favorire processi di autostima attraverso la libertà di espressione, la valorizzazione delle diversità, l'intercultura, la prevenzione del disagio, l'educazione alla convivenza, l'integrazione degli alunni svantaggiati e diversamente abili,
- educare i ragazzi alla solidarietà sensibilizzandoli al rispetto della diversità e alla collaborazione verso i più bisognosi
- sostenere le famiglie degli alunni stranieri attraverso un percorso di mutuo aiuto che favorisca il processo di passaggio dell'integrazione dalla realtà scolastica alla più ampia realtà sociale

Le azioni progettate sono finalizzate a:

Accoglienza (sostegno all'inserimento) e in particolare

Iniziative per favorire l'integrazione nella scuola degli alunni con particolari disagi o fragilità
 Supporto agli alunni nelle fasi di passaggio e scelta nell'ultimo anno di scuola dell'obbligo
 Altro (specificare) GRUPPO MUTUO AIUTO PER GENITORI STRANIERI

Orientamento scolastico, formativo e professionale e counseling:

Rimotivazione, aiuto alla scelta attraverso azioni di informazione, sostegno e consulenza personalizzata
 Valutazione delle potenzialità e aspettative
 Percorsi di orientamento integrati con altri operatori del territorio
 Altro (specificare)

Sviluppo delle competenze di base e trasversali:

Sviluppo delle abilità relazionali e cognitive attraverso modalità diverse dalla situazione di aula
 Sviluppo competenze funzionali e organizzative
 Altro (specificare)

Il progetto è parte integrante del POF? Si No

Il progetto si sviluppa:
 in ambito Curricolare
 e/o
 extracurricolare
 Descrivere brevemente la congruenza del progetto con le linee di indirizzo del POF:
 Il P.O.F. coerente con le finalità del sistema educativo nazionale, riflette le esigenze del contesto socio-culturale della realtà locale in cui la scuola opera. Le diverse

Per classi intere Per gruppi di allievi

Risorse finanziarie previste:

1)Risorse MIUR: (finanziamento del progetto)
 2)Risorse altri Enti:
 3)Risorse dell'istituzione scolastica:
 4)Ulteriori risorse (specificare provenienza): _____

- Modalità di monitoraggio /valutazione

Soggetti che operano il monitoraggio e la valutazione

Interni alla scuola:
 Consiglio di classe
 Collegio docenti
Esterni

MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

Modalità di monitoraggio	X ex ante	
	X in itinere	Indicare tempi e strumenti
	X ex post	
Criteri di verifica dell'intervento progettuale da adottare in riferimento agli alunni	X apprendimenti disciplinari	
	X motivazione/interessi	
Modalità di valutazione:	X modalità affettivo-relazionali	
	□ altro:	
	Indicatori	Strumenti
X di processo		
X di prodotto	Gradimento dell'attività	Questionario alunni/genitori/docenti

Strategie metodologiche e strumenti d'intervento con gli alunni:
(barrare, ove necessario, anche più voci)

- | | |
|--|-------------------------------------|
| Didattica laboratoriale su temi tratti dalla realtà quotidiana | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Didattica individualizzata e personalizzata | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Attività integrative – interne ed esterne alla scuola | <input type="checkbox"/> |
| Lavoro di gruppo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Cooperative learning | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Attività che prevedono l'utilizzo delle tecnologie | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Altre tipologie | <input type="checkbox"/> |

Partecipazione significativa dei docenti:

a. raccordo delle attività del progetto con il curriculum della scuola:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| Partecipazione alla definizione del progetto | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Partecipazione alla definizione dei criteri per il monitoraggio, la verifica/valutazione e per l'eventuale revisione della progettazione | <input type="checkbox"/> |
| Partecipazione alle attività di collegamento con l'extrascuola (famiglie, enti, istituzioni) | <input type="checkbox"/> |
| Partecipazione al coinvolgimento degli alunni nelle attività | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Partecipazione al coinvolgimento degli altri docenti alle finalità del progetto | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Partecipazione al coinvolgimento delle famiglie nella messa a punto del progetto | <input type="checkbox"/> |
| Partecipazione al coinvolgimento delle istituzioni del territorio nell'elaborazione e nello svolgimento delle attività progettuali (ad es. protocolli e/o accordi realizzati) | <input type="checkbox"/> |

b. attività di formazione in servizio a supporto della realizzazione del progetto

Attività specifica di formazione del personale nell'ambito dell'iniziativa progettuale.	<input type="checkbox"/> SI → indicare: n. ore _____ n. pers. coinvolto: _____
	Contenuti: _____

	<input checked="" type="checkbox"/> NO

N.B. L'istituto scolastico che presenta il progetto si impegna a far partecipare il personale docente e ATA coinvolto, alle specifiche azioni di formazione da realizzare a favore del personale (art.69 CCNL 2006/09 – comparto scuola)

c. attività di ricerca azione quale parte integrante del progetto

Coinvolgimento del personale ATA (esplicitare sinteticamente le modalità)

Il personale A.T.A. è coinvolto nel progetto per l'apertura degli edifici scolastici in orari extra-curricolari, la sorveglianza degli alunni, il supporto ai docenti (fotocopie ecc.)

Iniziative con le famiglie:

Solo destinatari di informazioni

Coinvolgimento:

- nell'elaborazione del progetto
- nella realizzazione
- nella verifica/valutazione degli esiti del progetto

Per ciascuna classe coinvolta nelle azioni progettuali fornire i dati richiesti:

Anno scolastico 2008/2009

Classe	Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Frequenze irregolari	Eventuali abbandoni in corso d'anno
Primaria 33	570	561	6	16 *	9 *
Secondaria 18	365	355	12	14 *	14 *

* nell'elevato tasso di frequenze irregolari e abbandoni incide pesantemente la componente degli alunni nomadi e di alcune presenze episodiche di famiglie immigrate.

Descrizione delle specifiche strategie di intervento e/o attività coerenti con gli obiettivi di lotta all'emarginazione e dispersione scolastica

Tutte le attività didattiche, svolte in orario curricolare ed extra-curricolare, mirano al raggiungimento delle competenze linguistiche e logiche necessarie al successo formativo degli alunni coinvolti. I laboratori in cui sono inseriti alunni stranieri, ROM, diversamente abili e, comunque in difficoltà attraverso metodologie specifiche e diversificate intendono favorire l'integrazione socio-culturale facendo della scuola un luogo di incontro e socializzazione. La regolare apertura pomeridiana della scuola secondaria di I Grado inoltre è tesa a favorire l'integrazione dei diversi gruppi di adolescenti che provengono da una realtà territoriale estremamente eterogenea, anche perché tutti i laboratori pomeridiani si realizzano nello stesso plesso ed offrono ai ragazzi la possibilità di vedere la scuola come luogo di incontro in un quartiere totalmente privo di spazi per i giovani. Inoltre prosegue il percorso già avviato nel precedente anno scolastico con le famiglie (gruppo mutuo aiuto) teso ad un'integrazione che superi la realtà scolastica e si realizzi anche nella realtà sociale. Tale lavoro contribuisce a creare occasioni di incontro e conoscenza, favorendo la formazione di legami sociali interculturali, oltre che nella scuola, nella realtà territoriale di riferimento.

Quanto sopra ha come obiettivo prioritario sia la prevenzione del disagio e dell'abbandono scolastico che la crescita armonica di ciascun alunno.

Data, 23.01.2009

Allegato 8



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio

SCHEDA DI PRESENTAZIONE PROGETTO
Area a rischio e lotta contro l'emarginazione scolastica

Prot. n. 5230/b18

TITOLO DEL PROGETTO

INTEGRAZIONE MULTICULTURALE

DATI QUANTITATIVI A. S. 2009/2010

	NUMERO DI STUDENTI ISCRITTI	NUMERO DI DOCENTI	NUMERO PERSONALE A.T.A.
Infanzia	242	25	6
Primaria	597	82	6
Secondaria I gr.	393	43	7
Secondaria II gr.			
Pers. segreteria			8
TOTALE	1232	150	27

DATI RELATIVI AGLI ALUNNI E RIFERITI AL CONTESTO SCOLASTICO A.S. 2009/10

	NUMERO	NUMERO		% SUL TOTALE	
INDICATORI DI INTEGRAZIONE	ALUNNI con comportamenti che manifestano particolare disagio giovanile.	15		1,51	
	ALUNNI con particolari fragilità seguiti dai servizi sanitari	53		5,35	
	ALUNNI nomadi iscritti e frequentanti A. A. 2009/10 e iscritti A.S. 2010/11 (la richiesta del dato per il 2010/11 è motivata dagli spostamenti in atto di molti nuclei familiari)	2009/ 2010	2010/ 2011	%	%
		29	27	2,92	2,72
INDICATORI DI DISPERSIONE	ALUNNI con gravi insufficienze A. S. 2009/10	49		4,94	
	ALUNNI con frequenza irregolare A.S. 2009/10	36		3,62	
	ABBANDONI A. S. 2009/10	31		3,15	
	ALUNNI ripetenti frequentanti A.S. 2009/10	25		2,52	
	ALUNNI non ammessi A.S. 2008/2009 e non iscritti A.S. 2009/10	12		1,21	
	TOT. NUMERO 250			% SUL TOTALE 25,25	

DATI RELATIVI AGLI ALUNNI E RIFERITI AL CONTESTO SOCIO - ECONOMICO A.S. 2009/10

		NUMERO	% SUL TOTALE
INDICATORI ECONOMICI	ALUNNI beneficiari buoni libro (secondaria di I e II grado)	136	13,73
	ALUNNI beneficiari buono - scuola (borsa di studio comune) o esonerati pagamento mensa (secondaria di I e II grado)	136	13,73
	ALUNNI beneficiari buono - scuola (borsa di studio comune) o esonerati pagamento mensa (primaria)	252	25,45
INDICATORI SOCIALI	ALUNNI segnalati e/o seguiti dai servizi sociali	6	0,60
	ALUNNI segnalati al tribunale dei minori	4	0,40
	ALUNNI allontanati dai nuclei familiari di origine	5	0,50
	ALUNNI in situazione di particolare disagio (provenienti da Centri di accoglienza per richiedenti asilo, non accompagnati, senza fissa dimora)	5	0,50
	TOT. NUMERO 408	% SUL TOTALE 41,21	

DATI RELATIVI AL PROGETTO

Tipologia progetto

di singola scuola

di rete di scuole (indicare denominazione delle scuole)

formalizzata con:

Protocollo di intesa

Accordo di programma

Convenzione

(Allegare la relativa documentazione)

di rete con altri soggetti del territorio (indicare quali soggetti)

formalizzata con:

Protocollo di intesa

Accordo di programma

Convenzione

(Allegare la relativa documentazione)

BREVE DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA' DI RETE PREVISTE

(Evidenziare le azioni progettate precisando le attività da realizzare, le modalità d'impiego delle risorse professionali, finanziarie, ecc.)

Indicatori di struttura

- Totale **classi** dell'istituzione scolastica n° 63
 - di cui coinvolte nel progetto n° 51 e 82,53 % sul totale 63
- Totale **studenti** coinvolti n° 990
 - di cui stranieri n° 376 e 38 % sul totale 990
 - di cui nomadi n° 39 e 3,9 % sul totale 990
- Totale **docenti** dell'istituzione scolastica n° 150
 - di cui coinvolti nel progetto n° 58 e 38,66 % sul totale 150
- Totale **personale A.T.A.** n° 27
 - di cui coinvolto nel progetto n° 15 e 55,55 % sul totale 27

Figure professionali di associazioni, volontariato ecc (retribuibili con fondi non provenienti dall'art.9 CCNL 2006/09) coinvolti nel progetto: n. 8 esperti esterni - mediatori culturali - (ONLUS Albero della vita), Università "La Sapienza" cattedra di lingue orientali: docente e studenti

Strutture fisiche esistenti nella scuola utilizzate nel progetto: LABORATORI, PALESTRE, BIBLIOTECHE, CAMPO SPORTIVO, SPAZI ESTERNI.

Indicatori di processo

Il progetto è stato elaborato con il coinvolgimento di:

- altre istituzioni scolastiche
- genitori
- istituzioni del territorio
- esperti esterni
- altri

L'analisi della situazione di partenza (bisogni e risorse) è stata effettuata in sede di:

- collegio dei docenti
- riunioni consiglio d'istituto
- consigli di classe
- colloqui con le famiglie
- altro (specificare)

tramite:

- questionari
- interviste
- analisi documenti didattici degli alunni
- documentazione predisposta dai docenti delle funzioni strumentali
- rilevazioni statistiche territoriali
- altro (specificare)

Obiettivi del progetto ritenuti prioritari:

a) Descrizione sintetica degli obiettivi generali

Offrire una formazione della persona e del cittadino valorizzando la realtà della società multiculturale nella quale la scuola è inserita

b) Obiettivi specifici di apprendimento collegati al progetto

Le attività di progetto realizzate nella scuola si prefiggono i seguenti obiettivi specifici:

a livello didattico - cognitivo:

- consolidamento della propria identità culturale
- padronanza della lingua italiana
- recupero delle lacune di base nei diversi ambiti disciplinari

a livello socio-relazionale:

- recupero della motivazione allo studio attraverso attività ludiche legate alla logica, alla manipolazione, al linguaggio non verbale
- favorire processi di autostima attraverso la libertà di espressione, la valorizzazione delle diversità, l'intercultura, la prevenzione del disagio, l'educazione alla convivenza, l'integrazione degli alunni svantaggiati e diversamente abili,
- educare i ragazzi alla solidarietà sensibilizzandoli al rispetto della diversità e alla collaborazione verso i più bisognosi

sostenere le famiglie degli alunni stranieri attraverso un percorso di mutuo aiuto che favorisca il processo di passaggio dell'integrazione dalla realtà scolastica alla più ampia realtà sociale

Le azioni progettate sono finalizzate a:

Accoglienza e sostegno all'integrazione (Descrivere brevemente le azioni previste)

Accoglienza (sostegno all'inserimento) e in particolare

Iniziative per favorire l'integrazione nella scuola degli alunni con particolari disagi o fragilità
Supporto agli alunni nelle fasi di passaggio e scelta nell'ultimo anno di scuola dell'obbligo
Gruppo mutuo aiuto per genitori stranieri – Campi estivi – Corsi italiano L2 – raccordo con il C.T.P. che nella scuola opera per l'insegnamento italiano L2 per adulti (spesso genitori o fratelli degli alunni)

Orientamento scolastico, formativo e professionale (Descrivere brevemente le azioni previste)

Rimotivazione, aiuto alla scelta attraverso azioni di informazione, sostegno e consulenza personalizzata
Valutazione delle potenzialità e aspettative. Raccordo con la scuola dell'infanzia nella quale viene attuato laboratorio italiano L2

Sviluppo delle competenze di base e trasversali (Descrivere brevemente le azioni previste)

Sviluppo delle abilità relazionali e cognitive attraverso modalità diverse dalla situazione di aula
Sviluppo competenze funzionali e organizzative

Inserimento del progetto nel P.O.F.

Il progetto è parte integrante del P. O. F., nel quale, in conformità con quanto indicato dalla normativa vigente, è prevista l'attuazione dell'autonomia scolastica attraverso la flessibilità didattica ed organizzativa con la quota locale del curriculum programmata in armonia con la situazione di contesto in cui la scuola opera.

Modalità di organizzazione delle attività:

In orario curricolare In orario extracurricolare Per classi intere Per gruppi di allievi

Risorse finanziarie previste:

- 1) Risorse MIUR (finanziamento del progetto) € 37.678,47
- 2) Risorse altri Enti U. S. R. Lazio che finanzia direttamente le attività di formazione e di ricerca-azione successivamente descritte
- 3) Risorse dell'istituzione scolastica € 1.000, 00 per materiale specialistico Legge 440
- 4) Ulteriori risorse (specificare provenienza) € 3.500,00 legge 29/92 Comune di Roma per laboratorio interculturale scuola dell'infanzia ed attività per genitori (ONLUS Albero della vita)

MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

<i>Le azioni di monitoraggio e valutazione coinvolgeranno i seguenti soggetti:</i>			
<u>Interni alla scuola</u>		<u>Esterni</u>	
Consiglio di classe	X	Commissione interistituzionale	<input type="checkbox"/>
Collegio docenti	X	Figure profes. di Associaz.,volontar.,ecc	<input type="checkbox"/>
Altro	<input type="checkbox"/>	Altro	<input type="checkbox"/>
<i>Modalità di monitoraggio previste:</i> X ex ante X in itinere X ex post			
Tempi e strumenti: .Il monitoraggio avviene durante tutto l'anno ma particolare attenzione viene riservata ai progressi rilevati in sede di valutazione dell'apprendimento e nelle manifestazioni finali di ciascuna attività			
<i>Ambiti di verifica dell'intervento progettuale:</i>			
X apprendimenti disciplinari X motivazione/interessi X modalità affettivo-relazionali <input type="checkbox"/> altro:			
<i>Modalità di valutazione:</i> X di processo X di prodotto			
<i>Indicatori</i>		<i>Strumenti</i>	
Gradimento dell'attività		Questionario alunni – genitori – docenti	
Recupero motivazionale e didattico		Relazioni e valutazione collegiale	

Strategie metodologiche e strumenti d'intervento con gli alunni:

(barrare, ove necessario, anche più voci)

- Didattica laboratoriale su temi tratti dalla realtà quotidiana X
- Didattica individualizzata e personalizzata X
- Attività integrative – interne ed esterne alla scuola
- Lavoro di gruppo X
- Cooperative learning X
- Attività che prevedono l'utilizzo delle tecnologie X
- Altre tipologie

Partecipazione significativa dei docenti alle azioni di:

- definizione del progetto X
- definizione dei criteri per il monitoraggio, la verifica/valutazione e per l'eventuale revisione della progettazione X
- coinvolgimento delle famiglie nella messa a punto del progetto
- coinvolgimento delle istituzioni del territorio nell'elaborazione e nello svolgimento delle attività progettuali X
- (ad es. protocolli e/o accordi realizzati) X

Attività di formazione in servizio a supporto della realizzazione del progetto

Si intendono realizzare attività specifiche di formazione del personale nell'ambito dell'iniziativa progettuale:
 X SI NO

se si **indicare** n° ore 15 n° di personale coinvolto 25 e contenuti insegnamento italiano L2

N.B. L'istituto scolastico che presenta il progetto si impegna a far partecipare il personale docente e ATA coinvolto, alle specifiche azioni di formazione da realizzare a favore del personale (art.69 CCNL 2006/09 – comparto scuola)

Attività di ricerca - azione quale parte integrante del progetto (Descrizione sintetica)

La scuola sta operando, congiuntamente all'Università "La Sapienza" (cattedra lingue orientali) nella formazione docenti per l'insegnamento di italiano L2 e, contemporaneamente, come sede di tirocinio e ricerca-azione con l'intervento di studenti universitari che fungono da mediatori nelle classi. Il corso si articola a cavallo degli anni scolastici 2009/10 e 2010/11

Coinvolgimento del personale ATA (esplicitare sinteticamente le modalità)

Il personale A.T.A. è coinvolto nel progetto per l'apertura degli edifici scolastici in orari extra-curricolari, la sorveglianza degli alunni, il supporto ai docenti (fotocopie ecc.)

Iniziative con le famiglie:

Solo destinatari di informazioni

Coinvolgimento:

- nell'elaborazione del progetto
- nella realizzazione
- nella verifica/valutazione degli esiti del progetto

Per ciascuna classe coinvolta nelle azioni progettuali fornire i dati richiesti:

Anno scolastico 2009/2010

Classe	Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Frequenze irregolari	Eventuali abbandoni in corso d'anno
Primaria 33	597	593	21	25	4
Secondaria 19	393	390	15	11	3

* nell'elevato tasso di frequenze irregolari e abbandoni incide pesantemente la componente degli alunni nomadi e di alcune presenze episodiche di famiglie immigrate.

SINTESI DEL PERCORSO PROGETTUALE (max 2cartelle)

In coerenza con le linee del P. O. F., tutte le attività didattiche, svolte in orario curricolare ed extra-curricolare, mirano al raggiungimento delle competenze linguistiche e logiche necessarie al successo formativo degli alunni coinvolti. I laboratori in cui sono inseriti alunni stranieri, ROM, diversamente abili e, comunque in difficoltà attraverso metodologie specifiche e diversificate intendono favorire l'integrazione socio-culturale facendo della scuola un luogo di incontro e socializzazione. La regolare apertura pomeridiana della scuola secondaria di I Grado inoltre è tesa a favorire l'integrazione dei diversi gruppi di adolescenti che provengono da una realtà territoriale estremamente eterogenea, anche perché tutti i laboratori pomeridiani si realizzano nello stesso plesso ed offrono ai ragazzi la possibilità di vedere la scuola come luogo di incontro in un quartiere totalmente privo di spazi per i giovani. La scuola offre inoltre la possibilità di attività ludico-didattiche in orario antimeridiano, nelle prime due settimane di luglio, organizzate da docenti della scuola e operatori specializzati proprio per prevenire la dispersione nel periodo estivo. Si prosegue, inoltre, il percorso già avviato nel precedente anno scolastico con le famiglie (gruppo mutuo aiuto) teso ad un'integrazione che superi la realtà scolastica e si realizzi anche nella realtà sociale. Viene realizzata un'attività di laboratorio interfamiliare rivolto agli alunni della scuola primaria, con la finalità di creare legami tra le diverse realtà etniche e sociali esistenti nel quartiere che superi il contesto scolastico e coinvolga il più possibile le famiglie. Tale lavoro contribuisce a creare occasioni di incontro e conoscenza, favorendo la formazione di legami sociali interculturali, oltre che nella scuola, nella realtà territoriale di riferimento. Quanto sopra ha come obiettivo prioritario sia la prevenzione del disagio e dell'abbandono scolastico che la crescita armonica di ciascun alunno.

Il Compilatore _____ Il Dirigente scolastico _____

Data _____