



**SCUOLA DOTTORALE IN PEDAGOGIA
XXIII CICLO**

Gli alunni con cittadinanza non italiana tra politiche educative e dinamiche di integrazione. Le percezioni, le aspettative e le ambiguità narrate.

DOTTORANDA: PAOLA GELORMINI

A.A. 2010/2011

Tutor: Prof.ssa Anna Aluffi Pentini

Coordinatore: Prof. M. Fiorucci

Abstract

La ricerca approfondisce il rapporto tra le politiche educative, in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, e le realtà scolastiche a forte flusso migratorio. Lo studio si articola perseguendo due obiettivi di fondo:

- approfondire il rapporto, di congruenza o di contraddizione, tra le politiche per l'immigrazione e le politiche educative nazionali, per individuare il modello generale di integrazione a cui fanno riferimento;
- ricostruire le modalità con cui le organizzazioni scolastiche interpretano e mettono in atto le politiche educative di accoglienza e di integrazione dei minori stranieri, per comprendere “che cosa succede” alle norme nei loro processi applicativi ed evidenziare lo scarto tra politiche educative e ciò che avviene nella prassi scolastica quotidiana.

Si parte da due presupposti di base, di cui si rimanda, per una lettura più articolata, all'*Introduzione allo studio*:

- a) l'azione educativa interagisce non solo con un sistema di politiche locali, nazionali ed europee, ma anche con politiche afferenti ad altri settori di intervento sociale, generando quegli spazi materiali e simbolici che influenzano le rappresentazioni sociali sull'alterità e la diversità. Spazi agiscono sul contesto sociale e scolastico, dando luogo ad accenti bipolari e contraddittori di interpretazione della presenza straniera, che viene definita, per molti versi, risorsa e per altri, fattore di ansia e di tensione sociale (De Vita 2007; Giovannini, Palmas 2002)
- b) la scuola, individuata come “luogo e mezzo di trasformazione generazionale del territorio”, si trova a dover rispondere ad una molteplicità di istanze spesso contraddittorie. Il rendere conto dei risultati formativi richiede di conciliare le esigenze di individualizzazione del percorso didattico - formativo con i criteri - vincoli nazionali di certificazione degli apprendimenti (Domenici, 2008). I processi riformistici in atto e la riduzione delle risorse umane e finanziarie condizionano i margini di autonomia progettuale e gestionale necessari a garantire il diritto allo studio previsto dal dettato costituzionale e internazionale.

La prospettiva di lettura proposta nell'indagine, pur se si fonda su un'accurata analisi della normativa europea e nazionale e sulla documentazione scolastica, si avvale, prioritariamente, del punto di vista dei testimoni qualificati¹ che operano e/o cooperano con le scuole ad alto flusso migratorio, per cogliere “quell'agire in situazione” che permette di comprendere “dal basso” alcuni scenari educativi locali.

Le narrazioni sono, infatti, considerate, in letteratura, rilevatrici di un agire che può essere compreso solo all'interno del contesto in cui il soggetto è inserito e le storie narrate diventano fonti di arricchimento e canali conoscitivi privilegiati di comprensione².

La ricerca empirica approfondisce la realtà di due Istituti Comprensivi ubicati nella Lombardia e nel Lazio. Il fine è quello di approfondire l'unicità del caso, la scuola con i suoi attori, per “dar voce” ai bisogni, alle aspettative e alle ambiguità narrate da parte di chi si trova giornalmente ad operare in realtà educative complesse.

La scelta dei due diversi contesti territoriali trae significatività dalla distribuzione a “macchia di leopardo” delle presenze degli alunni stranieri che caratterizza il territorio nazionale.

Gli obiettivi che hanno guidato la ricerca, che si è protratta da giugno 2008 a gennaio 2010, possono essere così riassunti:

- a) cogliere le interrelazioni esistenti tra politiche per l'immigrazioni e 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 politiche 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 attivate nell'ambiente professionale di riferimento;
- g) comprendere se sussistono presupposti per l'attuabilità di concreti percorsi di accoglienza e di integrazione.

¹ Palumbo, Garbarino, 2004, p. 328

² Cipriani R., Margiotta U. (a cura di) (2007), *La ricerca pedagogica in Italia*, Mazzanti, Roma; Gherardi S., Poggio B. (2003), *Donna per fortuna, uomo per destino. Il lavoro raccontato da lei e da lui*; ECTAS-RCS, Milano; Gianturco G. (2005), *L'interista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano; Palumbo M., Garbarino E. (a cura di) (2005), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, Franco Angeli, Milano

Le motivazioni che hanno sollecitato l'approfondimento del rapporto tra politiche per l'immigrazione e politiche educative sono scaturite, prioritariamente, dalla ricorrenza dei nuclei tematici emersi dall'analisi delle interviste effettuate a testimoni qualificati.

Rimandando, per l'esposizione analitica, ai successivi capitoli di questo lavoro, 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?

Per rispondere alle domande ci si è focalizzati su alcune aree; in particolare, è stata approfondita l'analisi:

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

Gli esiti del percorso di ricerca hanno evidenziato alcuni nodi problematici, che vengono approfonditi nelle aree tematiche trattate specificatamente nella *Ricerca sul campo* e nelle *Conclusioni*.

Data l'impostazione della ricerca, che assume come finalità prioritaria il contesto educativo non "come un'istanza di verifica di una problematica prestabilita, ma come punto di partenza di questa problematizzazione" (Kaufmann 2009 p.25), l'indagine mira ad offrire un contributo riflessivo al dibattito educativo sul tema dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana, nella convinzione che la rivalutazione dell'esperienza soggettiva possa far emergere quegli elementi di riflessione sociale necessari ad ostacolare quel "balbettio", carico di ambivalenze e di contraddizioni, che la presenza dell'Altro ancora ci provoca (Losi, 2010).

INDICE

Abstract	Pag.2
Elenco tavole	Pag.11
Acronimi e abbreviazioni	Pag.14
Parte I - Multicultura e scuola in Europa e in Italia	
Introduzione allo studio	Pag.16
Cap. I	
Il contesto globale ed europeo	
Premessa	Pag.23
I.1. Immigrazione e globalizzazione	Pag.25
I.2. La dimensione del fenomeno migratorio: alcuni dati	Pag.31
I.3. I flussi in Europa	Pag.36
I.4. Gli interventi dell'UE: politiche per l'immigrazione e modelli di integrazione	Pag.38
I.5. Dai modelli di integrazione alle strategie educative	Pag.47
I.6. Le politiche per gli immigrati in Italia	Pag.54
I.7. Le conseguenze inattese delle politiche per l'immigrazione: gli immigrati tra pregiudizi e stereotipi	Pag.65
I.8. Osservazioni conclusive	Pag.68
Cap. II	
Il contesto nazionale	
Premessa	Pag.70
II.1. Ruolo dell'istruzione e dell'educazione nella società contemporanea tra efficienza, efficacia e qualità	Pag.71
II.2. Dall'uguaglianza all'equità	Pag.77
II.3. Le politiche educative nazionali: la scelta dell'educazione interculturale	Pag.81
II.4. L'evoluzione nella conoscenza del fenomeno migratorio. Risorse e criticità	Pag.84
II.5. I processi di riforma e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri	Pag.93
II.6. Osservazioni conclusive	Pag.98

Cap. III	
La scuola e gli alunni stranieri: quale realtà?	
Riflessioni sullo stato attuale	
Premessa	Pag.99
III.1. Gli insegnanti tra vincoli e riforme	Pag.100
III.2. Fare scuola con gli alunni stranieri	Pag.102
III.3. Gli alunni stranieri e il successo scolastico	Pag.103
III.4. Strategie e standard	Pag.105
III.5. Italiano come L2	Pag.107
III.6. Osservazioni conclusive	Pag.111

Parte II - La ricerca sul campo

Cap. IV	
Il progetto, la metodologia e gli strumenti	
Premessa	Pag.11
	3
IV.1. Giustificazione della ricerca	Pag.114
IV.2. Obiettivi e domande di ricerca	Pag.115
IV.3. Approccio metodologico	Pag.117
IV.4. Studi di caso: criteri di scelta	Pag.118
IV.5. Fasi di ricerca	Pag.120
IV.6. L'intervista	Pag.122
IV.7. La codifica e l'analisi dei dati	Pag.129
IV.8. Problemi etici	Pag.131
IV.9. Prospettive e limiti dello studio	Pag.131
IV.10. Risultati	Pag.132
IV.11. Osservazioni conclusive	Pag.137

Cap. V	
Le presenze degli alunni con cittadinanza non italiana nelle realtà locali	
Premessa	Pag.139
V.1. Distribuzione territoriale	Pag.140
V.2. I dati in Lombardia	Pag.142
V.3. I dati nel Lazio	Pag.145
V.4. Osservazioni conclusive	Pag.147

Cap. VI	
La ricerca in Lombardia	
Premessa	Pag.149
VI.1. I dati quantitativi	Pag.150
VI.2. Contesto scolastico organizzativo	Pag.156
VI.3. I nuclei tematici: il punto di vista dei testimoni qualificati	Pag.168
VI.3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie	Pag.171
VI.3.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio	Pag.174
VI.3.2. Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri	Pag.177
VI.3.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari	Pag.179
VI.3.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica	Pag.184
VI.3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola:	Pag.186
a. Componente docenti	Pag.187
b. Componente alunni	Pag.188
c. Componente genitori	Pag.188
VI.3.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri	Pag.189
VI.3.3.1. Ruolo degli enti locali, delle associazioni e del volontariato	Pag.190
VI.3.3.2. Modalità didattico organizzative di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri	Pag.192
a. risorse umane e finanziarie	Pag.192
b. struttura organizzativa: dipartimenti	Pag.193
c. supporto linguistico	Pag.194
d. figure chiave	Pag.195
e. interventi di educazione interculturale	Pag.196
f. criteri di inserimento nelle classi	Pag.197
g. criteri di valutazione degli alunni	Pag.199
VI.3.4. Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione	Pag.201
VI.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione	Pag.203
VI.4. Osservazioni conclusive	Pag.205
 Cap. VII	
La ricerca nel Lazio	
Premessa	Pag.209

VII.1. I dati quantitativi	Pag.210
VII.2. Contesto scolastico organizzativo	Pag.213
VII.3. I nuclei tematici: il punto di vista dei testimoni qualificati	Pag.222
VII.3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie	Pag.226
VII.3.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio	Pag.226
VII.3.2. Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri	Pag.228
VII.3.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari	Pag.230
VII.3.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica	Pag.234
VII.3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola:	Pag.235
a. Componente docenti	Pag.236
b. Componente alunni	Pag.237
c. Componente genitori	Pag.238
VII.3.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri	Pag.239
VII.3.3.1. Ruolo degli enti locali, delle associazioni e del volontariato	Pag.241
VII.3.3.2. Modalità didattico organizzative di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri	Pag.244
a. risorse umane e finanziarie	Pag.245
b. struttura organizzativa: dipartimenti	Pag.246
c. supporto linguistico	Pag.249
d. figure chiave	Pag.253
e. interventi di educazione interculturale	Pag.254
f. criteri di inserimento nelle classi	Pag.255
g. criteri di valutazione degli alunni	Pag.257
VII.3.4. Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione	Pag.258
VII.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione	Pag.260
VII.4. Osservazioni conclusive	Pag.262

Parte III – Conclusioni

Cap. VIII

I risultati della ricerca empirica	Pag.265
------------------------------------	---------

VIII.1. I temi:

a. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie	Pag.271
----------------------------------------------------	---------

b. Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri	Pag.272
c. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri	Pag.273
d. Riforme scolastiche e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione	Pag.275
e. Lo spazio dell'accoglienza e dell'educazione nel contesto educativo	Pag.276 Pag.278
VIII.2. Le risposte alle domande di ricerca	
Bibliografia	Pag.286
Allegati:	
Intervista	Pag.296
Documentazione Istituto Comprensivo della Lombardia	Pag.316
Documentazione Istituto Comprensivo del Lazio	Pag.358

Elenco tavole

Tav. I.1 - Tipologie delle migrazioni	Pag.28
Tav. I.2 - Tipologie dei migranti secondo le posizioni giuridico-amministrative	Pag.29
Tav. I.3 - Trends in International Migrant Stock: The 2008 Revision (World, 1990-2010)	Pag.31
Tav. I.4 - Top Ten dei Paesi con il maggior numero di Migranti Internazionali (2010)	Pag.32
Tav. I.5 - Quota % di popolazione nata all'estero sul totale nazionale 2010	Pag.34
Tav. I.6 - Variazione nel tasso di migrazione netta tra 2005-2010 e 2025- 2030 (per mille abitanti)	Pag.37
Tav. I.7 - Principali tappe delle politiche europee per l'immigrazione	Pag.39
Tav. I.8 - Modelli di inclusione degli immigrati	Pag.46
Tav. I.9 - L'Europa e le politiche in materia di istruzione alunni immigrati	Pag.49
Tav. I.10 - Modelli adottati nei sistemi educativi europei: educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. A.S: 2003/2004	Pag.51
Tav. I.11 - Glossario: codici dei paesi	Pag.52
Tav. I.12 - Provenienze e ripartizioni territoriali	Pag.55
Tav. I.13 - Popolazione straniera residente per regioni (31.12.2009)	Pag.55
Tav. I.14 - Popolazione straniera residente per continenti d'origine (31.12.2009)	Pag.55
Tav. I.15 - Prime 30 collettività di stranieri residenti (31.12.2009)	Pag.56
Tav. I.16 - Le tappe evolutive delle politiche migratorie nazionali	Pag.63
Tav II.1 - C.M. sul diritto allo studio, l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri	Pag.82
Tavola II.2 - Alunni con cittadinanza non italiana per alcuni Paesi di provenienza A.S. 2008/2009	Pag.85
Tavola II.3 - La presenza degli alunni: serie storica (2001/2002- 2008/2009)	Pag.87
Tavola II.4 - Alunni con cittadinanza non italiana per regione. A.S. 2008/2009	Pag.88
Tavola II.5 - La presenza degli alunni stranieri per scuola - Scuola primaria – A.S. 2009/2010	Pag.89
Tavola II.6 - La presenza degli alunni stranieri per scuola - Scuola secondaria di primo grado – A.S. 2009/2010	Pag.90
Tavola II.7 - La presenza degli alunni stranieri per classe – A.S. 2008/2009	Pag.91

Tav. III.1 - Quadro di riferimento europeo livelli L2	Pag.109
Tav. IV.1 - Testimoni qualificati Istituto Comprensivo della Lombardia	Pag.126
Tav. IV.2 - Testimoni qualificati che cooperano con l'Istituto Comprensivo della Lombardia	Pag.126
Tav. IV.3 - Testimoni qualificati Istituto Comprensivo del Lazio	Pag.127
Tav. IV.4 - Testimoni qualificati che cooperano con l'Istituto Comprensivo del Lazio	Pag.128
Tav. V.1 - Distribuzione territoriale nel territorio nazionale	Pag.140
Tav. V.2 - Alunni di cittadinanza non italiana – tutti gli ordini di scuola	Pag.142
Tav. V.3 - Maggiori cittadinanze	Pag.142
Tav. V.4 - Alunni con cittadinanza non italiana – scuola primaria	Pag.143
Tav. V.5 - Maggiori cittadinanze	Pag.143
Tav. V.6 - Alunni con cittadinanza non italiana scuola secondaria di I°	Pag.144
Tav. V.7 - Maggiori cittadinanze	Pag.144
Tav. V.8 - 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	Pag.145
Tav. V.9 - Alunni con cittadinanza non italiana per tipo di scuola – scuola secondaria di primo grado.-Valori assoluti	Pag.145
Tav. V.10 - Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza -Valori assoluti	Pag.146
Tav. V.11 - Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza – valori percentuali	Pag.146
Tav. VI.1 - Alunni con cittadinanza non italiana sul territorio a.s. 2007/2008	Pag.150
Tav. VI.2 - Presenza degli alunni con cittadinanza non italiana per ordini di scuola	Pag.151
Tav. VI.3 - Andamento delle iscrizioni dall'a.s. 2000/20001 all'anno 2007/2008	Pag.152
Tav. VI.4 - Alunni stranieri nati in Italia per ordine di scuole	Pag.153
Tav. VI.5 - Maggiori nazionalità presenti	Pag.154
Tav. VI.6 - Nazionalità per ordine di scuola	Pag.155
Tav. VI.7 - Dati sul personale	Pag.157
Tav. VI.8 - Riduzione di personale A.S. 2009/2010	Pag.157
Tav. VI.9 - Andamento iscrizioni negli ultimi 5 anni	Pag.159
Tav. VI.10 - Dati sulla popolazione scolastica a.s. 2009/2010 (aggiornati al 30 Maggio 2010)	Pag.159

Tav. VI.11 - Dati numerici della popolazione scolastica a.s. 2009/2010	Pag.160
Tav. VI.12 - Progetto integrazione degli alunni stranieri	Pag.164
Tav. VI.13 - Funzioni del docente referente stranieri	Pag.165
Tav. VI.14 - Nuclei tematici	Pag.168
Tav. VI.15 - Testimoni qualificati I.C.	Pag.170
Tav. VI.16 - Testimoni qualificati che cooperano con l'I.C.	Pag.170
Tav. VII.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	Pag.210
Tav. VII.2 - Alunni con cittadinanza non italiana per tipo di scuola – scuola secondaria di primo grado.-Valori assoluti	Pag.210
Tav. VII.3 - Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza -Valori assoluti	Pag.212
Tav. VII.4 - Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza – valori percentuali	Pag.212
Tav. VII.5 - Dati relativi agli alunni e al contesto scolastico A.S. 2009/2010	Pag.214
Tav. VII.6 - Dati sul personale	Pag.216
Tav. VII.7 - Dati numerici della popolazione scolastica A.S. 2009/2010	Pag.217
Tav. VII.8 - Andamento iscrizioni alunni stranieri negli ultimi 5 anni comprensivi dei 3 ordini di scuola	Pag.218
Tav. VII.9 - Dati sulla popolazione scolastica A.S. 2009/2010	Pag.218
Tav. VII.10 - Dati sulla popolazione scolastica A.S. 2007/2008 – 2008/2009	Pag.219
Tav. VII.11 - Nuclei tematici	Pag.222
Tav. VII.12 - Testimoni qualificati I.C.	Pag.224
Tav. VII.13 - Testimoni qualificati che cooperano con l'I.C.	Pag.225

Acronimi e abbreviazioni

CENSIS= Centro Studi Investimenti Sociali, istituto di ricerca socio economica.

CeSPI= Centro Studi Politica Internazionale, associazione indipendente che realizza studi e ricerche policy - oriented.

CNEL = Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, riveste un ruolo consultivo per le politiche del governo.

CNP= Consiglio Nazionale Pubblica Istruzione.

Iprs= Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali.

OCSE = Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

O.N.C = Organo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione dei cittadini stranieri a livello locale insediato presso il CNEL.

I.C. = Istituto Comprensivo.

NAI= Alunni neo arrivati in Italia.

PISA= Programme for International Student Assessment: indagine internazionale effettuata con periodicità triennale che ha l'obiettivo di verificare il possesso di competenze e abilità degli studenti quindicenni in alcune aree disciplinari – lettura, matematica, scienze -

POF = Piano Offerta Formativa.

Synergia= Società di ricerca sociale, consulenza organizzativa e formazione. Opera nel campo delle politiche sociali, sociosanitarie, culturali e di welfare.

USP= Ufficio Scolastico Provinciale.

USR= Ufficio Scolastico Regionale.

Parte I
Multicultura e scuola in Europa e in Italia

Introduzione allo studio

La ricerca si propone di approfondire 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.

La prospettiva di lettura, proposta nello studio, si fonda su un'accurata analisi della normativa nazionale e della documentazione scolastica, ma si avvale, prioritariamente, del punto di vista dei testimoni qualificati³ che operano e/o cooperano con scuole ad alto flusso migratorio.

Lo studio si sviluppa perseguendo due obiettivi di fondo:

- cogliere i valori su cui si fondano le politiche per l'immigrazione e le politiche educative nazionali per approfondirne i rapporti, le congruenze o le contraddizioni ed individuare il modello generale di integrazione a cui le politiche fanno riferimento;
- ricostruire le modalità con cui le organizzazioni scolastiche interpretano e mettono in atto le politiche educative di accoglienza e di integrazione dei minori stranieri per comprendere “che cosa succede” alle norme nei loro processi applicativi ed evidenziare lo scarto tra politiche educative e ciò che avviene nella prassi scolastica quotidiana.

I presupposti che giustificano la ricerca possono essere schematizzati in quattro punti:

1. Il carattere poligenetico degli effetti provocati dalla migrazione rende necessaria una lettura articolata e circostanziata del fenomeno.
 - a) Le implicazioni economiche, politiche e sociali⁴ che incrementano i processi migratori, costituiscono una questione di grande rilievo per l'Europa, che ha aperto una significativa riflessione sul modello di “società interculturale”.
 - b) La cittadinanza giuridica, l'estensione dei diritti e l'accesso effettivo ai benefici previsti dal sistema politico 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).
 - c) Gli spazi materiali e simbolici influenzano le rappresentazioni sociali sull'immigrazione e la diversità e agiscono sul contesto sociale e scolastico, dando luogo ad accenti bipolari e contraddittori. La presenza

³ Palumbo, Garbarino, 2004, p. 328

⁴ Calo demografico, invecchiamento della popolazione e bisogno di manodopera

degli adulti e dei minori stranieri, diventa così, per molti versi, risorsa e per altri, fattore di ansia e di tensione sociale (De Vita, 2007; Giovannini, Palmas, 2002).

- d) Lo status socio - economico degli immigrati e l'incompleto riconoscimento dei loro diritti civili, sociali e politici⁵ contribuiscono, di fatto, a costruire ghetti culturali e ambientali che ritardano l'integrazione (Zincone, 1994) e incidono sui percorsi e sui risultati scolastici dei minori stranieri, i quali vivono, rispetto ai loro coetanei italofofoni, un disagio esponenzialmente problematico. Il retroterra socio-economico e la condizione specifica⁶ dei minori stranieri hanno, infatti, notevoli ripercussioni, sia sulle opportunità di istruzione, che sulla qualità degli apprendimenti (Fondazione Agnelli, 2010).

- 2. L'azione educativa interagisce non solo con un sistema di politiche educative locali, regionali, nazionali ed europee, ma anche con politiche che afferiscono ad altri settori di intervento sociale⁷.

Il campo di analisi, quello delle strutture educative, si allarga agli altri settori di intervento e travalica gli stessi confini nazionali [...] il modello di analisi non può pertanto essere costruito se non considerando gli interventi in campo educativo collocati all'interno di un sistema più ampio di politiche nei confronti dei problemi posti dal fenomeno dei flussi migratori in Europa [...]. Di fatto qualsiasi politica di intervento fa riferimento ad un modo di intendere lo straniero e quindi l'alterità e la differenza (Besozzi, 1997).

- a) Le politiche di integrazione attivate nel contesto nazionale subiscono reinterpretazioni e variazioni diverse, connesse alle strutture politiche preesistenti in ciascun ambito locale. Nelle dinamiche di integrazione, ogni realtà si riconfigura a partire dalla sue specificità locali, per cui è improprio considerare il multiculturalismo come processo univoco e generalizzato (Fiorucci, 2001).
- b) Gli orientamenti delle politiche educative e degli altri settori sociali denotano la presenza di linee e procedure spesso ambigue, che appaiono il risultato inevitabile dell'assenza di un chiaro e condiviso progetto di accoglienza e di integrazione (CNEL 2007-2009).

Se è vero che l'educazione è in grado di agire sulla realtà e produrre processi di trasformazione sociale, è anche vero che le forme di scollamento e di contraddizione tra i diversi settori di intervento rallentano e ostacolano lo sviluppo di un reale cambiamento culturale.

⁵ La segmentazione etnica dei lavori, la mancata mobilità sociale, la criticità e l'inefficienza abitativa

⁶ Uso diverso di una lingua rispetto a quella impiegata a scuola, modelli familiari e comunitari contrastanti con quelli dei propri compagni nativi, chiusure relazionali.

⁷ Politico, sociale, culturale ed economico.

3. La scuola è considerata da molti studiosi di istituzioni socio-educative (Besozzi, 2006; Fischer, 2003; Pocaterra et al., 2009; Ribolzi, 2001) risorsa fondamentale di integrazione culturale e di promozione sociale, strumento e mezzo di trasformazione generazionale del territorio, “luogo nevralgico di una interculturalità possibile” (Susi, 2008).

a) La scuola si trova, però, a dover rispondere ad una molteplicità di istanze che producono ripercussioni sugli interventi interculturali; il rendere conto dei risultati formativi richiede di conciliare le esigenze di certificazione e di individualizzazione del percorso didattico formativo con i criteri - vincoli nazionali di certificazione degli apprendimenti (Bertinelli, 2008; Domenici, 2008).

b) Le riforme scolastiche degli ultimi anni hanno avuto notevoli ripercussioni sulla realizzazione delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri e hanno ridotto drasticamente gli spazi operativi necessari a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. L’elenco delle trasformazioni potrebbe essere lungo: il ritorno dell’insegnante prevalente nella scuola primaria, l’eliminazione di una risorsa preziosa quale quella della compresenza degli insegnanti, il ripristino del voto numerico espresso in decimi, la valutazione degli alunni con cittadinanza non italiana espressa nelle forme e nei modi previsti per gli studenti italofoeni⁸ e l’ammissione all’esame di Stato con l’attribuzione di un unico voto.

c) L’attuale riduzione delle risorse umane e finanziarie condiziona i margini di autonomia progettuale e gestionale necessari a promuovere il diritto al successo formativo previsto dal dettato costituzionale ed internazionale.

d) Il regolamento dell’autonomia scolastica, nonostante si basi sul presupposto di sostenere e sviluppare l’equità e l’inclusione sociale, presenta contrastanti interpretazioni.

Alcuni autori osservano che si è delineata una concezione collocante il sistema di istruzione nelle logiche di mercato, secondo criteri economici produttivi di efficienza ed efficacia inadeguati al processo educativo, che necessita, invece, di attente procedure di differenziazione (Domenici, 2003). A questa visione antepongono l’immagine dell’ istituzione scolastica come “comunità professionale”, dove le azioni sono ispirate ad un progetto condiviso che crea un’offerta formativa improntata alle esigenze della collettività e alle caratteristiche individuali, in vista di

⁸ D.P.R. 22/2009 comma 9

risultati culturali e formativi spendibili socialmente da ognuno (Bertoldi, 2006; Domenici, 2003; Moretti, 2003; Orsi, 2002; Tropea, 2002).

- e) A livello nazionale, la scolarizzazione dei ragazzi stranieri si situa in un contesto educativo carico di vecchi e nuovi mali ancora irrisolti: la percezione del docente in relazione alla propria professionalità, le trasformazioni, subite più che agite, indotte dalle recenti riforme scolastiche e la lettura soggettiva delle trasformazioni sociali legate alle migrazioni.
 - f) La disomogenea concentrazione di presenze di alunni stranieri nelle istituzioni scolastiche, che contraddistingue la struttura a “macchia di leopardo” del territorio nazionale, fa sì che, anche in territori molto vicini, si registrino scuole con percentuali significative e istituti in cui il numero di presenze è quasi irrisorio. Questo fenomeno ha sollecitato polemiche e divergenze sulla C.M. 2/2010, che ha previsto un'introduzione graduale per l'A.S. 2010/2011, a partire dal primo anno delle classi prime della scuola primaria e secondaria di I grado, del limite numerico delle presenze degli alunni con cittadinanza non italiana, in ciascuna classe, del 30%.
 - g) Il processo di decentramento in direzione di un aumento di responsabilità delle Regioni, degli Enti locali e delle scuole autonome, il crescente coinvolgimento del privato nel sociale (volontariato, associazionismo e cooperative sociali) e il ricorso significativo ai lavori di rete, modificano e contestualizzano, a livello locale, i presupposti di intesa tra scuola-territorio.
 - h) Le scelte di politica educativa sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana, fondate sul dialogo interculturale, si trovano al centro di dibattiti politici contraddittori che vedono, da una parte, i sostenitori di una politica emergenziale proponente l'adozione di misure speciali, quali le “classi ponte”, e dall'altra i sostenitori di una politica dei diritti che enfatizza il principio di uguaglianza.
4. Le narrazioni sono considerate, in letteratura, rilevatrici di un “agire in situazione”, potenziale di arricchimento e canale conoscitivo privilegiato di comprensione critica dello scenario educativo contemporaneo (Barzanò, 2009; Denzin, 2000; Kauffman 2009).

Questi elementi, unitamente alla considerazione delle criticità che emergono dai dati elaborati dal MIUR⁹ sul successo scolastico degli alunni stranieri, rappresentano le giustificazioni che hanno dato avvio alla ricerca empirica realizzata tra giugno 2008 e gennaio del 2010.

Dopo uno studio esplorativo, effettuato a giugno del 2008, è stata effettuata la ricerca sul 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: l'alta percentuale di presenze di alunni stranieri, che colloca, entrambe le scuole, al secondo posto tra quelle presenti nel territorio.

La scelta dei contesti territoriali è scaturita dalla struttura a “macchia di leopardo” che caratterizza la distribuzione degli alunni stranieri sul territorio nazionale, incidendo sulle concentrazioni, estremamente disomogenee e differenziate, anche tra scuole situate in territori vicini.

Pur partendo dallo studio di due casi analoghi dal punto di vista quantitativo, la ricerca si declina su una indagine qualitativa, che delinea gli aspetti significativi del fenomeno, analizzandoli singolarmente.

Obiettivo dell'indagine è, infatti, quello studiare l'unicità del caso, utilizzando prioritariamente la prospettiva di lettura soggettiva per evidenziare le aspettative, i bisogni e le modalità di interpretazione dei fenomeni percepite da chi opera e/o coopera con istituzioni scolastiche ad alto flusso migratorio.

In entrambi gli Istituti sono state effettuate interviste semistrutturate a testimoni qualificati che operano e cooperano con gli Istituti Comprensivi ed è stata analizzata la documentazione scolastica disponibile.

La selezione dei testimoni qualificati, definiti “detentori di informazioni con precisa conoscenza sull'argomento” (Palumbo, Garbarino, 2004 pag.328), è stata effettuata, inizialmente, in base alle indicazioni del Dirigente Scolastico e, solo successivamente, mediante la “tecnica a valanga”, il numero dei soggetti intervistati si è ampliato (Palumbo, Garbarino, 2008); ciò spiega le variazioni delle proporzioni numeriche esistenti tra gli intervistati dei due Istituti Comprensivi.

Si è operata la scelta di includere solo due ordini di scuola - primaria e secondaria di primo grado - perché realtà nelle quali converge il maggior numero di alunni di origine straniera rispetto al totale della popolazione scolastica (7,7% primaria, 7,3% secondaria di primo grado) e in quanto segmenti formativi dell'obbligo scolastico.

La ricerca si snoda su 8 capitoli, suddivisi su tre sezioni principali: *Multiculturalità e scuola in Europa e in Italia; Ricerca sul campo e Conclusioni.*

In ogni capitolo, una premessa illustra sinteticamente gli argomenti trattati nella sezione, che termina con le osservazioni conclusive.

⁹ A. s. 2009-2010

Il primo capitolo della sezione *Multiculturalità e scuola in Europa e in Italia*, esamina il complesso panorama delle migrazioni internazionali.

Partendo dall'analisi delle modificazioni prodotte dalla globalizzazione sulla mobilità umana, viene analizzata l'evoluzione della prospettiva interculturale in ambito europeo e il modello di società interculturale perseguito. Viene, poi, proposta una classificazione, utile per comprendere le coordinate teoriche che regolano il rapporto tra culture (Ambrosini, 2005).

Nel paragrafo I.5 viene approfondita la tematica educativa a partire dall'analisi delle *Raccomandazioni* europee e presentata un'indagine internazionale condotta da Eurydice-Indire¹⁰, che illustra i diversi criteri utilizzati dai paesi membri per l'inserimento degli alunni immigrati nelle classi e le modalità di supporto adottate per affrontare i bisogni di alfabetizzazione linguistica.

Viene, quindi, preso in considerazione il contesto nazionale.

Trattando specificatamente il processo migratorio come processo im-migratorio, l'analisi verte specificatamente su due dimensioni: le modalità di accesso e soggiorno degli stranieri previste dalla normativa attualmente in vigore e gli atteggiamenti che i membri della società ospitante adottano nei confronti dei nuovi venuti (Pollini, Scidà 2004).

Nel secondo e nel terzo capitolo focus di indagine è la scuola. Viene approfondita l'analisi dell'educazione nella società contemporanea attraverso una duplice prospettiva: il processo di adeguamento del sistema scolastico nazionale, finalizzato a promuovere una maggiore efficacia del processo formativo in vista della logica del Life-long Learning, e la realtà educativa contemporanea tra decentramento, autonomia scolastica e gli imperativi di efficienza, efficacia ed equità. Successivamente, viene dedicata particolare attenzione al percorso e all'evoluzione della normativa nazionale sui temi dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana e approfondito l'impatto dei processi di riforma sui progetti educativi rivolti agli alunni stranieri.

La seconda parte, la *Ricerca sul campo*, approfondisce le motivazioni che hanno indotto la scelta tematica e ripercorre le fasi dell'indagine anche in relazione agli obiettivi e alle scelte metodologiche adottate.

Il quinto capitolo presenta i dati relativi alla Lombardia e al Lazio, al fine dar conto della situazione contestuale delle due realtà scolastiche prescelte.

Nei capitoli VI e VII, l'intento che si persegue è quello di ricostruire, attraverso i nuclei tematici desunti dall'analisi dei dati, le percezioni soggettive sulle modalità con cui le organizzazioni scolastiche interpretano e mettono in atto le politiche educative sul tema, al fine di comprendere che "cosa succede" alle norme nei loro processi applicativi.

Il discorso viene strutturato su due macro aree di analisi, desunte da una prima scrematura dei dati, realizzata con l'utilizzo del software Nvivo 8:

¹⁰ Modelli adottati nei sistemi educativi europei: educazione pre-primaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno, A. s. 2003/2004

1) i punti di vista dei testimoni qualificati sugli elementi che influenzano la condizione dei minori e delle famiglie immigrate;

2) i punti di vista sulle prassi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri tra quanto dichiarato nei documenti ufficiali e le pratiche agite.

Le due macro aree includono cinque nuclei tematici principali, che presentano, al loro interno, ulteriori articolazioni, di cui si rimanda, per una lettura più articolata, al paragrafo IV.7.

L'elenco che segue illustra schematicamente i nuclei tematici inclusi nelle due macro aree: 1) gli effetti inattesi delle politiche migratorie; 2) le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri; 3) le risorse e la criticità delle politiche educative; 4) le riforme scolastiche e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione; 5) lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione nel contesto educativo.

Nelle conclusioni vengono riassunti i risultati della ricerca e trattati i cinque nuclei tematici.

L'analisi si conclude con le risposte ai quesiti che hanno dato avvio all'indagine conoscitiva.

Cap. I

Il contesto globale ed europeo

Premessa

Il carattere poligenetico degli effetti provocati dall'immigrazione rende necessaria una lettura plurima del fenomeno, che tenga conto non solo delle politiche con cui il sistema nazionale contestualizza l'inclusione dei soggetti immigrati, ma anche di una dimensione più ampia, sovranazionale.

La crescita di nuove logiche di potere e di dominio sembrano caratterizzare il complesso fenomeno della globalizzazione, il quale, se a livello culturale, ha creato un processo di omologazione (Melotti, 2003), dall'altro ha generato istanze contraddittorie e forme di stratificazione sociale.

Il fenomeno del multiculturalismo non è certamente nuovo: con l'avvento della società industriale e post-industriale, si assiste gradualmente a fenomeni migratori interni, internazionali e intercontinentali; a cambiare è la presa di coscienza dell'importanza e dell'irreversibilità del processo, modificando le modalità con cui viene affrontato.

La crisi economica e gli attentati di Madrid e di Londra hanno acuito le insicurezze e le diffidenze della popolazione europea, provocando, quasi ovunque, il permanere di una gestione emergenziale del fenomeno migratorio, essenzialmente inserito in una logica di sicurezza e controllo, generando irrigidimenti nella regolamentazione dei flussi in ingresso ed evidenti disinvestimenti nella promozione di politiche organiche di integrazione.

Muovendo da queste considerazioni, nel capitolo vengono esaminate le aree territoriali maggiormente interessate dal fenomeno migratorio, in dimensione mondiale, europea e nazionale.

In tutte e tre le aree vengono presentati i dati statistici dei flussi, per evidenziare il carattere strutturale che connota il fenomeno.

In chiave europea, viene analizzato l'orientamento politico comunitario con cui viene affrontata la sfida dell'integrazione sociale ed educativa degli immigrati.

Specificatamente, l'analisi si articola su due versanti: l'evoluzione delle politiche comunitarie sulla tematica migratoria, in relazione al modello di società interculturale perseguito, e le *Raccomandazioni* europee in tema di istruzione e formazione dei minori immigrati.

Viene, quindi, proposta un'indagine comparativa internazionale, condotta da Eurydice-Indire, che illustra i diversi modelli utilizzati dai paesi membri per l'inserimento degli alunni stranieri nelle classi e le modalità di supporto adottate per affrontare i bisogni di alfabetizzazione linguistica.

L'approfondimento della dimensione nazionale, si focalizza prioritariamente su due variabili del processo immigratorio: le modalità di inclusione previste dalla regolamentazione normativa e l'impatto dell'immigrazione che si stabilisce sul piano dell'incontro tra gruppi etnici minoritari e collettività (Pollini, Scidà, 2004).

L'analisi verte prioritariamente sulle strategie politiche attuate dall'Italia nella definizione dello status giuridico dello straniero e nella gestione dei flussi in entrata, al fine di evidenziare l' influenza che le scelte politiche innescano sugli atteggiamenti adottati dai membri della società ospitante nei confronti dei nuovi venuti.

I.1 Immigrazione e globalizzazione

Dar conto delle definizioni e delle prospettive di lettura con cui è stata analizzata la “globalizzazione” non rientra nella finalità di questa analisi, che tende, prioritariamente, a circoscrivere il fenomeno in rapporto alla mobilità umana, considerata principale risorsa nella determinazione del potere e della libertà¹¹, ma anche fonte di contraddizione e di stratificazione sociale (Bauman, 2005).

Appare singolare che nell’epoca globalizzata, si assiste ad un drammatico paradosso:

nell’economia-mondo e nel villaggio globale la circolazione è libera e garantita, ampia e rapida per i capitali, le merci, le informazioni, è, invece, sottoposta a controlli e a restrizioni, contingentata e, talvolta, anche impedita, per gli uomini e le donne, specie quando provengono dal sud del mondo (Casula, 2006, p 13).

Di fronte ad un livello globale che sembrava cercare l’uniformità, sono emerse, in modo esponenziale, nuove logiche di potere, di dominio e di privilegio che hanno acuito, su scala mondiale, una nuova gerarchia socio-culturale, generando nuovi squilibri e nuove ingiustizie sociali (Bauman, 2005).

La globalizzazione, nata con la ripresa economica degli anni ‘80¹², ha prodotto una sorta di rete mondiale di interconnessioni spaziali e interdipendenze funzionali (Zolo, 2000, p.3), che hanno intensificato le migrazioni internazionali e hanno concorso a delineare quel processo di omologazione che costituisce uno degli aspetti più vistosi della globalizzazione (Melotti, 2004)¹³.

Questo processo, designato anche con i termini di “omogeneizzazione” e di “multiculturalismo di mercato” (Martiniello, 1997, p.75), indica, a livello internazionale, la parziale conformità ad un modello di vita e di consumo, affermatosi a causa degli effetti provocati dallo sviluppo del capitalismo moderno e dalla diffusione delle nuove tecnologie informatiche e comunicative che hanno determinato la “rivoluzione mobiletica”¹⁴.

Melotti (2004), nell’analizzare il rapporto tra migrazioni internazionali e processo di globalizzazione, individua alcuni fattori di reciproca influenza che concorrono a delineare il processo di omologazione (ivi pp. 10-14)¹⁵.

¹¹ La libertà di migrare è sancita dall’art. 13 della Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo (1948)

¹² Alcuni autori collocano l’inizio dell’età globale alla fine degli anni ‘60 e all’inizio degli anni ‘70 (Giddens, 2007)

¹³ La tesi della omologazione viene contestata da quella che vede nella globalizzazione l’ibridazione di culture (Cotesta, 2005, p.15)

¹⁴ Locuzione introdotta alla fine degli anni ‘60 da alcuni scienziati americani per indicare i cambiamenti prodotti dal progresso tecnologico (Pollini, Scidà, 2004, p.18)

¹⁵ Il rapporto globalizzazione-immigrazione si snoda, secondo l’autore, su sei punti principali: la deprivazione relativa che, più della povertà, motiva le nuove migrazioni; la socializzazione anticipata - intesa come acquisizione di un orientamento all’azione che si manifesta prima che sussistano le condizioni di esplicazione dell’evento- che ridefinisce i termini del rapporto tra distanza geografica e distanza culturale dei migranti; i processi di sviluppo avviati nei paesi di esodo dall’esportazione di attività produttive; la diffusione, in tempo reale, delle informazioni relative al paese di arrivo (opportunità di guadagno, di ingresso clandestino e regolare, tolleranza alla irregolarità, forme di regolarizzazione e sanatorie, ecc); la facilitazione delle rimesse monetarie ai paesi di origine per vie bancarie o per mezzo di agenzie delle multinazionali specializzate in trasferimenti finanziari. A queste grandi aree l’autore acclude anche quegli elementi che afferiscono alle migrazioni internazionali, che concorrono al processo di globalizzazione. Le migrazioni internazionali costituiscono pertanto: una parziale alternativa all’esportazione della produzione; moltiplicano nei paesi di immigrazione l’offerta di beni e servizi “esotici”; introducono lingue, culture, religioni, usi e costumi diversi da quelli

Tale processo si avvale di quel movimento di ricezione e di rielaborazione economica, politica e culturale che avviene all'interno del rapporto globale - locale (Cotesta, 2005).

I processi di trasformazione globale vengono rielaborati in base alle caratteristiche delle strutture locali, dando avvio a quel duplice processo di interdipendenza, che va dal globale al locale e dal locale al globale, designato con il termine di "glocalizzazione".

Se l'interdipendenza, a livello economico, è visibile nei rapporti di produzione, scambio e consumo di merci, a livello politico, la relazione tra gli Stati in sistemi sovranazionali e sovrastatali, ha portato alla creazione di varie forme di organizzazione: mondiali¹⁶, di area¹⁷, economiche¹⁸ e militari; pur se finalizzate a realizzare obiettivi specifici di settore, esse tendono a costruire forme di cooperazione e integrazione dei paesi membri (Cotesta, 2005, p.95).

A livello culturale, l'interdipendenza produce un duplice effetto: comportamenti e stili comuni di vita, da una parte, e forme di maggiore pluralismo sociale, dall'altra. Gli elementi tra cui si stabilisce il contatto generano, però, effetti completamente diversi.

Come affermano Pollini e Scidà (2004),

il contatto di culture (...) potrebbe presupporre anche il fatto di situarsi ad un livello astratto di confronto fra elementi, tratti e dimensioni di un dato complesso culturale da un lato ed elementi, tratti e dimensioni di altri complessi culturali dall'altro, per rilevare in modo anche "distaccato" somiglianze, differenze, dissomiglianze ed identità.

Il confronto tra gruppi sociali distinti, invece, a differenza del semplice confronto tra culture, mette in gioco alcune specifiche variabili intervenienti costituite soprattutto dal fatto che i processi dell'interiorizzazione e dell'istituzionalizzazione dei modelli culturali non coincidono con i modelli culturali medesimi, ma implicano particolari interpretazioni e condizionamenti in corrispondenza delle diverse condizioni e congiunture, sia di carattere personale che sociale, nelle quali tali modelli sono presenti [...] Se il contatto fra culture può far emergere l'identità e la differenza fra le culture in gioco, il contatto fra gruppi può far emergere anche l'incontro, lo scontro ed il conflitto fra i gruppi medesimi e gli individui membri dei diversi gruppi (ivi, pp. 93-94).

I mutamenti sociali innescati dalla globalizzazione hanno avuto rilevanza anche sulla mobilità umana e sulla sua morfologia.

Il processo di globalizzazione ha apportato una nuova dimensione spazio-temporale, provocata dall'avvento delle nove tecnologie informatiche e dei trasporti, creando anche una nuova forma di mobilità contemporanea, figlia del capitalismo globale, che delinea una nuova figura di migrante: il trasmigrante o migrante transnazionale,

locali; concorrono alla formazione di società multiculturali; stimolano il consumo dei prodotti stranieri; contribuiscono, con le rimesse, ad aumentare il potere di acquisto dei paesi di emigrazione; diffondono, con il ritorno definitivo o temporaneo degli immigrati, i modelli di vita e di consumo dei paesi d'immigrazione.

¹⁶ ONU e sue articolazioni

¹⁷ Tra cui l' Organizzazione delle Nazioni Unite, la NATO, l'OCSE, l' Unione europea, l'Organizzazione per l'Unità dell'Africa (Oua) , ecc.

¹⁸ Tra cui la Banca Mondiale e il Fondo Monetario internazionale

ovvero quella persona che, disponendo di capitale economico e di risorse umane, ha, intenzionalmente e volontariamente, doppie appartenenze, determinate dall'operare, in forma episodica o ricorrente, in più culture e società (Pollini, Scidà, 2004; Zanfrini, 2004).

Questa forma di mobilità, fonte - effetto del processo di globalizzazione, si presenta, comunque, minoritaria rispetto ai caratteri manifestati dalle ondate migratorie internazionali, a cui è difficile associare immagini sceve dagli effetti di quelle implicazioni - costrizioni strutturali che regolano il rapporto del migrante con le società di arrivo.

Come afferma De Vita (2007)

l'immigrazione è un "fatto" che crea incertezze e atteggiamenti contraddittori da una accettazione autentica o indifferente a un rifiuto più o meno manifesto dove trovano spazio razzismi e xenofobie. Ma è anche un processo irreversibile come è irreversibile il processo di globalizzazione [...] con tutte le sue contraddizioni di cui l'immigrazione è uno degli effetti visto dal lato di quelli che ancora oggi sono le sue vittime principali (ivi p.15).

Svariati sono stati i modelli teorici di diversa matrice scientifico - disciplinare¹⁹ e numerosi gli studi e le ricerche volte a spiegare le dimensioni, le tendenze e gli orientamenti dei movimenti migratori. Le caratteristiche multiformi del fenomeno, determinate dalla sua evoluzione storica²⁰, che muta costantemente le direzioni dei flussi e le tipologie dei soggetti, hanno, infatti, sollecitato multiple elaborazioni teoriche di comprensione del processo.

La prospettiva macro²¹, micro²² e meso²³ sociale ha dato avvio a molteplici teorizzazioni e modelli scientifici. Le migrazioni sono state, così, connesse a fattori strutturali sociali²⁴, a motivazioni individuali e strategie familiari²⁵ e ai complessi legami di interazione interpersonale, che fungono da tramite tra migranti e non migranti per la presenza di apparati di protezione di solidarietà etnica e di reti sociali. Gli approcci statistici, demografici ed economici²⁶ che hanno caratterizzato le analisi iniziali, volte soprattutto a dar conto dell'entità, della composizione delle correnti migratorie e del loro incremento, anche economico, sulle economie dei paesi

¹⁹ Demografica, antropologica, storica, geografica, economica, giuridica, sociologica, psicologica, ecc.

²⁰ Si è soliti distinguere, dalla fine della seconda guerra mondiale, tre fasi dell'immigrazione in Europa: 1) 1945-1973 comprende sia migrazioni intercontinentali che continentali. In questo periodo le politiche migratorie sono tese a favorire l'immigrazione su larga scala soprattutto per la necessità di manodopera.; 2) 1973-1982 fase che si apre con la crisi scatenata dall'aumento del costo del petrolio, si diffondono politiche restrittive degli ingressi (le cosiddette politiche di stop); 3) 1982 fase, ancora in corso, che inizia con la ripresa economica degli anni '80, le migrazioni si intensificano, ma vi è un'accentuazione delle politiche di chiusura verso i flussi migratori in reazione al sostanziale fallimento delle precedenti politiche di stop scavalcate dagli ingressi illegali. (Melotti, 2004, pp. 3-10, Pollini, Scidà 2004 p.85)

²¹ I fattori macro si riferiscono alle cause esterne, strutturali, che condizionano le migrazioni.

²² Le spiegazioni micro partono dai bisogni individuali

²³ La prospettiva sottolinea l'importanza delle reti sociali capaci di mediare tra le condizioni che vengono a determinarsi a livello macro e i comportamenti soggettivi. Prospettiva che è stata utilizzata non soltanto in sociologia ma anche in antropologia, psicologia e nel campo economico

²⁴ Squilibri di offerta occupazionale, di reddito e di accesso al capitale, condizioni connesse alla concessione della cittadinanza e alle politiche di welfare, fattori di espulsione e di attrazione esercitate dai sistemi socioeconomici delle società riceventi

²⁵ La prospettiva neoclassica sul capitale umano, la deprivazione, la socializzazione anticipatoria

²⁶ Si ricordano le teorie classiche e quelle dei costi benefici o di push-pull (espulsione attrazione)

ospitanti, sono stati successivamente integrati da teorizzazioni e indagini scientifiche interdisciplinari²⁷, che hanno analizzato gli aspetti plurimi che caratterizzano la mobilità umana e hanno stimolato svariati dibattiti sulla società multiculturale (Pollini, Scidà, 2004).

Senza entrare nel merito dei singoli apporti teorici, che hanno dato un contributo significativo alla spiegazione delle migrazioni, risulta opportuno definire il campo di indagine soffermandosi su alcune definizioni, non sempre universalmente riconosciute²⁸, delle migrazioni e delle tipologie dei migranti. Si ritiene in tal senso opportuno utilizzare tavole riassuntive per agevolare la lettura.

Tav. I.1 - Tipologie delle migrazioni

Migrazioni interne	Sono determinate da movimenti di popolazione all'interno dei confini di uno stato e sono di norma libere.
Migrazioni internazionali (continentale ed extra-continentale)	Sono tipi di mobilità che presuppongono il superamento di almeno un confine nazionale, sono caratterizzate dalla permanenza e dal cambiamento residenziale dell'individuo e sono soggette alle regolamentazioni delle politiche migratorie.
Migrazioni di ritorno	Rientri dei migranti nelle terre di origine.
Migrazioni stagionali	Intese in termini di mobilità territoriale, temporanea e ricorrente.
Migrazioni temporanee	Producono un rientro nel luogo di origine.
Migrazioni definitive	I flussi migratori tendono a trasformarsi in "immigrazione da popolamento" dando vita a formazioni di minoranza etniche.
Migrazioni volontarie	Son legate ad esigenze individuali specifiche.
Migrazioni coatte e forzate	Movimenti non volontari di persone indotti da conflitti civili, disastri ambientali o da violazioni di diritti. Tali migrazioni sono legate a forme di costrizione.

Fonte: elaborazione da Zanfrini (2004)

²⁷ antropologiche, giuridiche, psicologiche, politiche, sociologiche, pedagogiche e linguistiche

²⁸ Non tutti concordano sulla distinzione tra migrazioni interne da quelle esterne (economisti), inoltre sia gli storici che i politologi e gli antropologici considerano, con il termine mobilità, solo i movimenti che superano i confini statali (Zanfrini, 2004, p.24)

Tav. I.2 - Tipologie dei migranti secondo le posizioni giuridico-amministrative

Migrante regolare	E', di norma, un non-cittadino autorizzato a permanere nel paese.
Irregolare	E' una condizione di illecito soggiorno.
Clandestino	Chi attraversa i confini eludendo i controlli.
Rifugiato	È uno stato protetto dalla Convenzione Internazionale di Ginevra del 1951 e successive ²⁹ . La convenzione dell'ONU obbliga gli Stati firmatari a proteggere i rifugiati senza riguardo alle leggi in materia di immigrazione. Il riconoscimento dello "status di rifugiato" viene deciso caso per caso con procedure autonome nazionali.
Richiedente asilo	È colui che, pur avendo fatto domanda di rifugiato, non ne ha ricevuto ancora il riconoscimento. Secondo la convenzione ONU, chiunque ha diritto a fare richiesta di asilo, ma non c'è obbligo per lo Stato di accogliere la richiesta, né di garantire il trattamento che viene assicurato ai rifugiati.
Profugo	E' colui che abbandona la propria residenza per motivazioni simili a quelle dei rifugiati, ma non gode di uno status legale universalmente riconosciuto ³⁰ .
Trasmigrante	Figura emergente e mobile del nuovo modello di vita metropolitano. Il termine fa riferimento a colui che, disponendo di capitale economico e culturale, instaura intenzionalmente doppie appartenenze e opera, in forma episodica o ricorrente, in più culture e società.

Fonte: elaborazione da Zanfrini (2004)

L'appartenenza ad alcune categorie giuridiche, che non sono mai definitive, a causa degli effetti delle revisioni concernenti le regolamentazioni³¹, non dipendono da caratteristiche soggettive, ma dalla definizione del quadro normativo con cui gli Stati tracciano i propri confini politici e amministrativi.

Le regolamentazioni, infatti, non solo influenzano le aspirazioni individuali e le concrete possibilità di insediamento, ma provocano conseguenze inattese spesso perverse. La crescita dell'immigrazione irregolare e l'incremento dell'economia

²⁹ 1969 Organizzazione dell'Unità Africane – oggi Unione Africana -; 1984 Dichiarazione di Cartagena dei governi dell'America Latina

³⁰ Il fenomeno è designato con il termine di protection gap (Anzera, 2007, p.33)

³¹ La regolarità e l'irregolarità, ad esempio, rappresentano status giuridici non definitivi, anche per i provvedimenti amministrativi delle sanatorie messi in atto dagli Stati.

sommersa, costituiscono alcuni esempi significativi e demarcano il forte divario tra l'integrazione economica degli immigrati e la popolazione locale. Tale disparità è prodotta da una maggiore concentrazione occupazionale in attività a bassa specializzazione, spesso richieste, gestite e svolte al di fuori delle regole contrattuali e delle coperture previdenziali e assicurative (Ambrosini, 2005, p. 71).

Le politiche migratorie non definiscono solo i diritti d'immigrazione, ma anche il diritto di emigrazione, cioè la facoltà dei cittadini di espatriare.

I movimenti migratori possono essere, infatti, incentivati o disincentivati dai paesi di esodo e di ricezione, attuando accordi bilaterali e politiche specifiche che definiscono veri e propri "corridoi" delle migrazioni" (CeSPI, 2010, p.1) .

Anzera (2007), nell'illustrare alcune proiezioni stereotipate delle dinamiche migratorie, approfondisce l'errata convinzione che vede gli Stati nazione contemporanei subire il fenomeno migratorio. L'autore afferma che esistono almeno tre tipologie di migrazione indotta o forzata dalle politiche governative, finalizzate specificatamente ad: a) assicurare il controllo ad una etnia; b) indurre la migrazione forzata nei riguardi di soggetti ritenuti nemici politici; c) raggiungere specifici obiettivi politici per mettere sotto pressione o in crisi i paesi limitrofi.

I migranti [...] diventano una involontaria carta di ricatto o di contrattazione tra elite governative [...] la migrazione forzata costituisce [...] uno strumento politico per raggiungere obiettivi molto diversi: destabilizzazione di uno stato rivale, obbligare i paesi vicini ad accordare particolari riconoscimenti, impedire ad uno stato limitrofo di interferire nei propri affari, costringere un confinante a fornire aiuti materiali o economici in cambio di una regolamentazione dei flussi migratori, alimentare la forza di una particolare etnia transfrontaliera. Sono tutti esempi che [...] evidenziano quanto dei processi apparentemente spontanei e innescati da necessità di tipo economico mascherino delle deliberate politiche di migrazione indotta, generate dalle autorità governative dei paesi di origine degli spostamenti di popolazione (Ivi p. 40)

Questo esempio sottolinea quanto una lettura dei processi migratori di tipo economico rischia di sottovalutare altri aspetti del fenomeno immigratorio che afferiscono fondamentalmente a due ordini di fattori: la struttura culturale, sociale, politica ed economica della società di arrivo, che definisce l'orientamento delle politiche migratorie, e gli elementi dello scenario in cui avviene il contatto o l'impatto tra gruppi etnici minoritari e la collettività (Pollini, Scidà 2004).

I.2. La dimensione del fenomeno migratorio: alcuni dati

La crisi economica globale, che sta producendo un alto tasso di disoccupazione in quei settori occupazionali che tradizionalmente hanno presentato una maggiore concentrazione di immigrati³², sta modificando le politiche di regolamentazione degli accessi e producendo, quasi ovunque, ulteriori disinvestimenti sugli interventi di integrazione sociale, politica ed economica dei soggetti stranieri all'interno dei confini nazionali.

In relazione alle tendenze delle migrazioni internazionali, dalla proiezione storica delle Nazioni Unite³³, aggiornata al 2010 (di cui si dà conto nella tavola I.3), si desume che la percentuale dei migranti rispetto alla popolazione mondiale rimane invariata a 2.9 dal 1990 al 2000, per crescere di un punto nell'arco temporale di cinque anni. I migranti rappresentano attualmente il 3.1% della popolazione mondiale, pur con incidenza variabile nelle diverse aree del globo.

La tavola I.4 illustra, in ordine decrescente, i paesi che presentano il maggior numero di migranti internazionali³⁴.

Come esplicitato nelle note, le differenze nel metodo di conteggio adottate nei vari paesi rendono poco comparabili le classificazioni statistiche e comportano l'adozione indicativa dell'ordine classificatorio proposto.

Tav. I.3 - Trends in International Migrant Stock:

The 2008 Revision (World, 1990-2010)

Year	International migrants as a percentage of the population	Estimated number of international migrants at mid-year
1990	2.9	155 518 065
1995	2.9	165 968 778
2000	2.9	178 498 563
2005	3.0	195 245 404
2010	3.1	213 943 812

Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2009). *Trends in International Migrant Stock: The 2008 Revision* (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2008).

³² agricoltura, servizi di cura alla persona, edilizia e turismo

³³ In <http://esa.un.org/migration/index>

³⁴ In www.migrationinformation.org

TAV I.4 - Top Ten dei Paesi con il maggior n. di Migranti Internaz. (2010*)

	Number of international migrants	Share of all international migrants (%)	Rank
Ukraine	5.257.527	2,5	10
India	5.436.012	2,5	9
Spain	6.377.524	3,0	8
United Kingdom	6.451.711	3,0	7
France	6.684.842	3,1	6
Canada	7.202.340	3,4	5
Saudi Arabia	7.288.900	3,4	4
Germany	10.758.061	5,0	3
Russian Federation	12.270.388	5,7	2
United States	42.813.281	20,0	1
Top 10 Total	110.540.586	51,7	
<i>World</i>	<i>213.943.812</i>	<i>100,0</i>	

Fonte: United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, Trends in International Migrant Stock: The 2008 Revision, UN database, (New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2009).

Note: * Projected by the UN Population Division. As countries collect statistics on immigrants in varying ways, it is often difficult to harmonize them across countries; differences in counting deeply affect rank orders.

Data la difficoltà di pervenire ad una lettura univoca sulle migrazioni internazionali, si ritiene opportuno presentare anche i dati elaborati dal CeSPI³⁵ relativi al primo trimestre del 2010³⁶.

La Rassegna trimestrale di monitoraggio su aree geografiche e tematiche di interesse prioritario per la politica estera italiana, elaborato dal Centro Studi di Politiche Internazionali per il primo trimestre del 2010, articola l'analisi del fenomeno migratorio in tre sezioni, al fine di cogliere: la dimensione strutturale – mondiale dei flussi, la dimensione europea della mobilità umana e la prospettiva di casi - paese che, nel Focus, viene dedicata al Marocco, considerato come paese di origine dei principali flussi migratori che interessano l'Italia (Ivi, p.1).

Nella sezione che fa riferimento alla dimensione mondiale³⁷, si evince che le migrazioni internazionali stanno interessando particolarmente gli Stati che, come l'Italia, fanno ricorso alla manodopera straniera per correggere gli squilibri sul mercato del lavoro³⁸ generati dall'invecchiamento della popolazione.

Dal Focus si evince che l'attuale crisi economica aumenterà il tasso di disoccupazione a livello mondiale, soprattutto nei settori che hanno tradizionalmente

³⁵ Centro Studi di Politica Internazionale, associazione indipendente che realizza studi e ricerche di policy-oriented.

³⁶Focus: Flussi migratori n. 01 gennaio-marzo 2010 in www.cespi.it

³⁷ Osservatorio mondiale. Le migrazioni internazionali nelle stime delle Nazioni Unite

³⁸ Rapporto tra lavoratori attivi e inattivi

registrato una più alta concentrazione di immigrati³⁹ e che, secondo le stime prodotte dall'UN Population Division⁴⁰, il primo luglio 2010 sarebbero state circa 214 milioni le persone nel mondo a risiedere in un paese diverso da quello di nascita, distribuendosi principalmente nelle aree più sviluppate⁴¹ del globo.

A livello continentale, l'Europa, con quasi 70 milioni di migranti sul proprio territorio⁴², è l'area con la maggiore presenza assoluta di popolazione immigrata, pari a quasi un terzo del totale mondiale; segue il continente asiatico, con circa il 28,7% del totale⁴³, e il Nord America, che rappresenta la terza quota, con maggiore consistenza di popolazione immigrata pari al 23,4%⁴⁴. A queste tre macro-aree più interessate dall'immigrazione, seguono l'Africa, che presenta una popolazione migrante stimata in circa 19,3 milioni, pari al 9% del totale mondiale⁴⁵, l'America Latina, con poco meno di 7,5 milioni di migranti⁴⁶ e l'Australia e la Nuova Zelanda, rispettivamente con 4,7 e un milione di migranti sulla popolazione totale (CeSPI, 2010, pp.3 - 4).

Per quanto riguarda la percentuali di migranti sulla popolazione, la tavola I.5 illustra le aree del mondo, calcolate in base alla percentuale di popolazione immigrata sul totale della popolazione mondiale, dove la presenza dei migranti si presenta in modo più evidente,.

³⁹ Edilizia, servizi legati al turismo e alla manifattura

⁴⁰ Department of Economic and Social Affairs

⁴¹ Europa, Nord America, Giappone e Nuova Zelanda

⁴² Di cui circa 47 milioni nell'Unione Europea e 12,3 milioni nella Federazione Russa

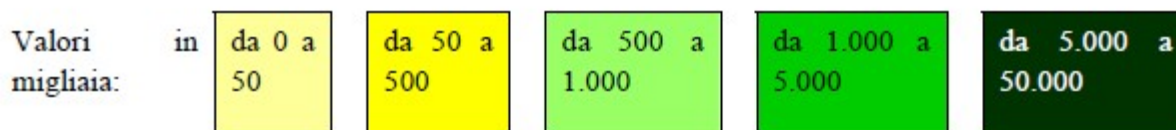
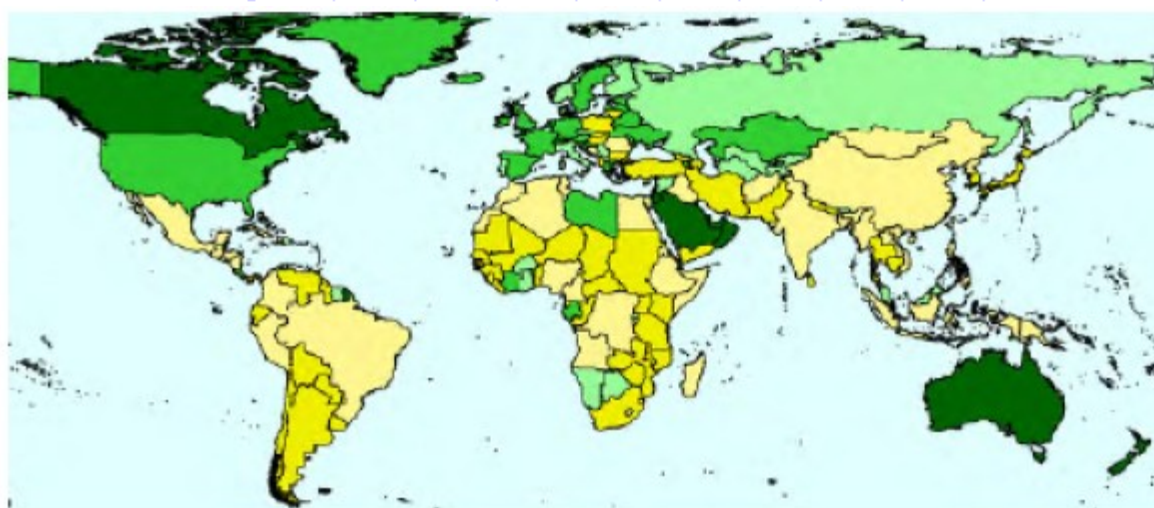
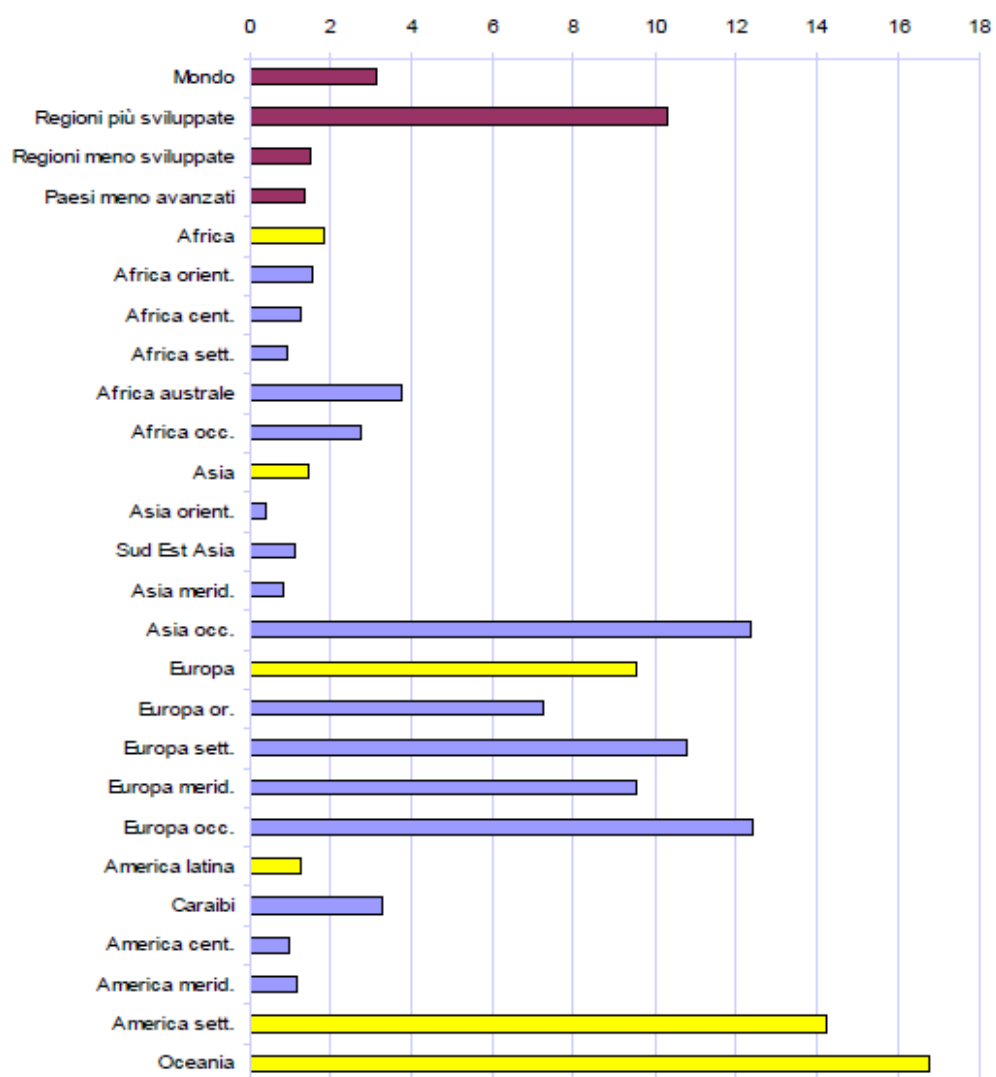
⁴³ Quasi la metà nel solo Medio Oriente e i restanti tra Asia meridionale e orientale

⁴⁴ Gli Stati Uniti ospitano da soli il 42, 8 milioni di immigrati

⁴⁵ La quota maggiore è presente in Africa occidentale (Costa d'Avorio, Ghana, Nigeria e Burkina) nei paesi dell'Africa orientale e del Nord Africa

⁴⁶ Soprattutto in Argentina e in Venezuela

TAV. I.5 - Quota % di popolazione nata all'estero sul totale nazionale 2010



Fonte: United Nations, 2009.

Come si evince dalla tavola, a livello globale la quota stimata di popolazione migrante è calcolata in un 3,1% della popolazione mondiale, con un divario tra le regioni più sviluppate, dove più di un decimo della popolazione non è nato nel paese in cui vive, e i paesi meno avanzati⁴⁷, dove la quota si ferma al 1,3%.

Le aree dove il fenomeno della presenza di migranti è più evidente sono: l'Oceania⁴⁸ e il Nord America⁴⁹, che presentano quote particolarmente elevate di migranti, e il continente europeo, illustrando una percentuale intorno al 9,5% con maggiore incidenza nell'area occidentale (10,8%) e settentrionale (12,4%). Anche se l'Europa meridionale che si affaccia sul Mediterraneo presenta quote inferiori sul totale della popolazione rispetto ad altre aree del continente, gli incrementi si registrano soprattutto in Italia e in Spagna, paesi di recente trend migratorio (CeSPI, 2010. p.9). Proporzioni inferiori sono presenti nelle aree asiatiche, dove la percentuale non supera l'1% , pur se con importanti eccezioni⁵⁰, in Africa, esclusa la parte occidentale, e in America Latina (CeSPI, 2010, pp.13-14).

⁴⁷ Concentrati soprattutto in Africa sub-sahariana

⁴⁸ Dove Australia e Nuova Zelanda registrano percentuali attorno al 22%

⁴⁹ Dove sia gli Stati Uniti che il Canada presentano quote rilevanti di migranti, rispettivamente 13,5% e 21,3%

⁵⁰ Della regione mediorientale

3. I flussi in Europa

L'Europa, all'inizio del nuovo millennio, risulta essere la seconda area a livello mondiale per afflusso migratorio dopo gli Stati Uniti.

Nel focus sulle migrazioni internazionali elaborato dal CeSpi (2010), e specificatamente nella sezione inerente all'approfondimento dell'"Osservatorio regionale. Le tendenze in Europa", viene esaminato un raggruppamento di 12 paesi europei membri dell'UE, a cui viene aggiunta la Norvegia e la Svizzera, facenti parte dell'OCSE, suddivisi in base ad una tripartizione di comodo, che raggruppa i paesi in relazione alle maggiori omogeneità, sia per storia, che per caratteristiche strutturali (Ivi, p. 23).

La ripartizione utilizzata distingue tre gruppi: A – B – C:

1. GRUPPO A: i paesi europei che hanno registrato, tra gli anni 60 e 70, consistenti afflussi migratori di lavoratori stranieri, resi necessari, dopo il periodo postbellico, da una carenza manodopera interna. Fanno parte di questo gruppo l' Austria, la Danimarca, la Germania, la Norvegia, la Svezia e la Svizzera.
2. GRUPPO B: raggruppamento di paesi dell'Europa centro settentrionale che hanno attinto, durante gli anni 60 e 70, alla manodopera proveniente dalle proprie ex colonie: Belgio, Francia, Regno Unito e Paesi Bassi.
3. GRUPPO C: raggruppamento di paesi europei di nuova migrazione che hanno sperimentato un afflusso significativo di immigrati e che hanno tentato di fissare limitazioni numeriche al numero dei lavoratori stranieri, ma sono stati costretti ad utilizzare lo strumento delle regolamentazioni per tamponare la diffusa presenza di immigrati irregolari: Grecia, Italia, Portogallo e Spagna.

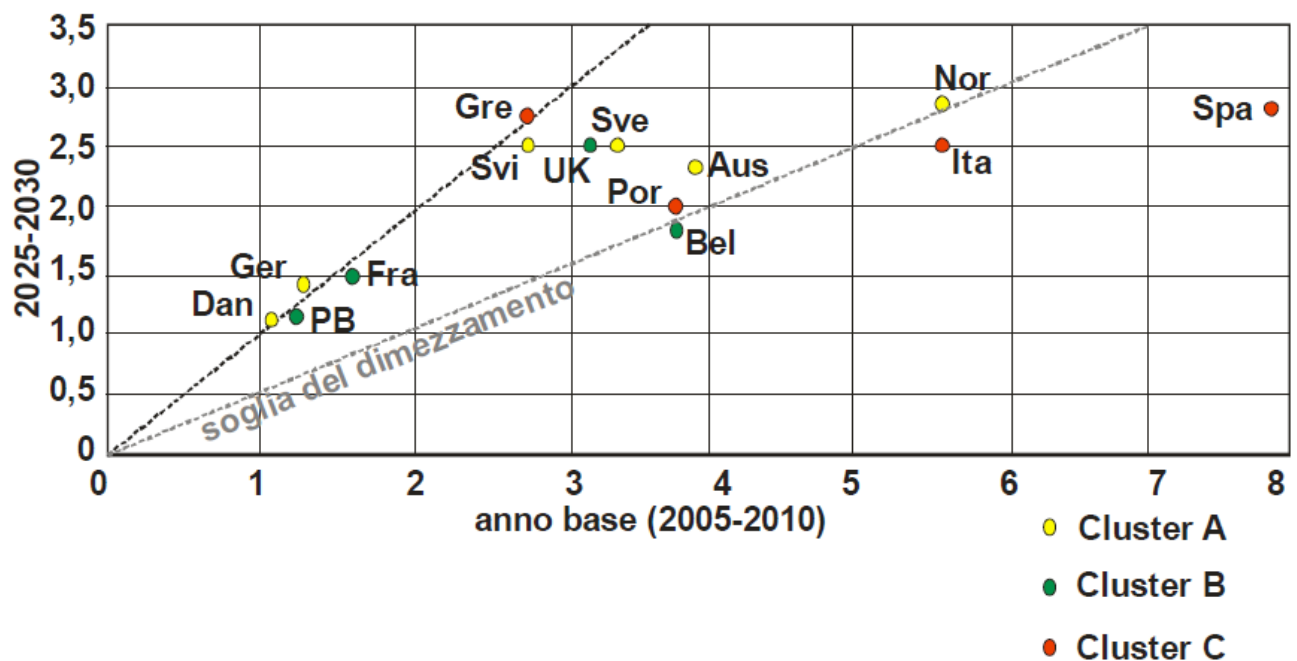
La diversa entità del fenomeno migratorio si registra nei paesi dell'Europa meridionale, che rimangono fra quelli con quote più basse di stranieri, mentre si assiste all'incremento delle quote negli Stati dell'Europa centro – settentrionale.

Un dato emergente, da tener presente ai fini dell'indagine, è relativo all'Italia, che, tra i grandi Stati europei, presenta un tasso di immigrazione superiore al 5% rispetto a quelli appartenenti ai due gruppi di tradizionale immigrazione e al gruppo dei paesi meridionali mantenenti tassi inferiori al 4% (CeSPI pp. 23-24).

Come evidenziato dal grafico della tav. I.6, in riferimento alle previsioni delle Nazioni Unite, si presume che si verificherà un significativo ridimensionamento delle presenze straniere nei paesi dell'Europa meridionale, come Italia e Spagna. Si stima, infatti, che, all'incremento dei flussi migratori registrato tra il 2005 - 2010, si assisterà, tra il 2025 – 2030, ad un decremento significativo.

Il grafico evidenzia, con colori diversi, i paesi appartenenti ai tre gruppi che sono stati distinti dal CeSPI in base alla loro maggiore omogeneità. Dalla linea che demarca la soglia di dimezzamento, si evince che, nel periodo 2025 - 2030, Belgio, Italia e Spagna registreranno un forte decremento del flusso migratorio.

Tav. I.6 - Variazione nel tasso di migrazione netta tra 2005-2010 e 2025-2030 (per mille abitanti)



Fonte: Elaborazioni su dati United Nations, 2009

Il decremento stimato è generato dall'attuale crisi economica e occupazionale, che sta provocando, soprattutto in Spagna, in Grecia, in Portogallo, in Francia, nel Regno Unito e in Italia, forti ripercussioni sul processo di integrazione economica, sociale e culturale degli immigrati, i quali risultano tra le fasce più vulnerabili della popolazione (CeSPI, 2010 P. 32).

I.4. Gli interventi dell'UE: politiche per l'immigrazione e modelli di integrazione

Sulla dialettica globale - locale si afferma il ruolo dell'Unione Europea, che contrappone al mercato globale un mercato comunitario e l'instaurazione di un'unione economica e monetaria.

Per comprendere la collocazione dell'UE⁵¹ all'interno del quadro globale, si propone l'analogia delineata da alcuni autori (Amatucci, Augenti, Matarazzo, 2006) che, sull'immagine di una ipotetica scala articolata in livelli, la posizionano tra gli estremi del livello mondiale - globale e di quello locale.

L'articolazione in livelli delinea la presenza di distinte normative che, dal diritto internazionale e da quello dell'Unione europea, giungono all'ordinamento nazionale e ai poteri autonomi delle regioni e degli enti locali (Amatucci, Augenti, Matarazzo 2006, pp. 13-14).

Anche se i fenomeni migratori costituiscono, già dal 1985⁵², materia di cooperazione tra Stati, è solo dopo l'istituzionalizzazione dell'UE e con il trattato di Amsterdam del 1997, che incorporava il trattato di Schengen⁵³ e la materia concernente l'immigrazione nel primo pilastro comunitario, che prende avvio un graduale processo di convergenza della produzione legislativa e della prassi amministrativa degli stati membri (Melotti, 2004; Zanfrini, 2004).

Tale processo, pur avviando una presa di coscienza della complessità del fenomeno, non è mai arrivato alla formazione di una politica comune europea per effetto sia dei diversi orientamenti politici adottati dagli stati membri, che per le modalità definite in sede comunitaria che, sino al 2004, prevedevano una logica di soluzione mista di competenza sia del metodo comunitario che intergovernativo.

Metaforicamente, l'Ue viene collocata su tre pilastri: il primo di competenza delle tre Comunità antecedenti la formazione dell'Ue, che ha inglobato in un'unica *Comunità europea* le precedenti⁵⁴ e prevede il metodo comunitario caratterizzato dal monopolio del diritto di iniziativa della Commissione. Il secondo e il terzo pilastro (*Politiche estere e sicurezza, La giustizia e gli affari interni*⁵⁵) poggiano, invece, su una logica intergovernativa, che limita l'iniziativa della Commissione ad aspetti specifici e prevede la condivisione dei paesi membri (<http://www.europa.it>).

Le forme di cooperazione fra stati in tema di immigrazione furono inizialmente incorporate al terzo pilastro, in cui continuava ad essere predominante l'aspetto intergovernativo ed istituzionale che produceva atti non vincolanti. Successivamente, con il trattato di Amsterdam, la tematica migratoria fu trasferita nel primo pilastro. Il

⁵¹ Istituita con il trattato di Maastrich del '92

⁵² Fase di applicazione del trattato di Schengen. L'accordo nasce nell'85 con l'intento di eliminare le frontiere interne e rafforzare i controlli alle frontiere esterne. La convenzione, che prevedeva l'entrata in vigore dell'accordo nel '93, divenne operativamente effettiva tra gli anni 95-97.

⁵³ Spazio comune di libera circolazione dei cittadini aderenti. Tutti i paesi dell'area Schengen – Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Spagna, Svezia, Islanda, Norvegia, Slovenia, Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia, Ungheria, Malta, hanno eliminato i controlli alle frontiere comuni e creato un unico sistema di visti e ingressi (Manuale d'uso per l'integrazione. IV edizione aggiornata a settembre 2009 <http://www.lavoro.gov.it>)

⁵⁴ Comunità del carbone e dell'acciaio e Comunità europea dell'energia autonoma

⁵⁵ Che concerne anche la tematica migratoria

passaggio da una logica di soluzione mista al metodo comunitario portò a definire un periodo di transizione quinquennale, sino al 2004, dall'entrata in vigore del trattato.

Questo approccio, finalizzato a salvaguardare le prerogative nazionali, ha avuto, secondo molti autori (Melotti, 2004; Zanfrini 2004) ripercussioni significative sulle politiche di integrazione, passate in secondo piano rispetto a quelle di contenimento e di controllo dell'immigrazione irregolare.

Senza soffermarsi sulle principali tappe che hanno contrassegnato l'evoluzione europea della tematica migratoria (che si riportano nella tav. I.7), ciò che preme sottolineare è che, da una immediata lettura degli atti dell'UE, emerge la tendenza al permanere di una visione emergenziale dei fenomeni migratori essenzialmente inseriti in una logica di sicurezza e controllo, logica acuita dopo i fatti dell'11 settembre 2001 e gli attentati di Madrid e di Londra, del 2004 e del 2005, che hanno avuto una forte risonanza sociale, accentuando le insicurezze e le diffidenze della popolazione europea, creando nuovi stereotipi di matrice razzista e nuove tensioni sociali (CNPI 2005, pp. 4-7).

Tav. I.7 - Principali tappe delle politiche europee sull'immigrazione

Anno di sottoscrizione	Anno di attuazione	Trattati / Convenzioni / Consigli	Atti adottati o proposti
1990	1997	Convenzione di Dublino	▪ Normativa riguardante la concessione dell'asilo.
1992	1993	Trattato di Maastricht	▪ Fu istituita l'Ue ▪ prevista l'introduzione di una moneta unica; ▪ prevista l'istituzione della cittadinanza europea; ⁵⁶ ▪ viene sancito il principio di sussidiarietà; ▪ la tematica migratoria viene inserita nel 3° pilastro.
1997	1999	Trattato di Amsterdam	▪ Incorporazione dell'accordo di Schengen nell'Ue; ▪ la materia concernente l'immigrazione passa dal terzo pilastro (giustizia e affari interni) al primo pilastro (dimensione comunitaria). Fu previsto un periodo di transizione di 5 anni (2004)

⁵⁶ La cittadinanza europea costituisce un istituto giuridico introdotto dal trattato di Maastricht che, definita come condizione complementare a quella nazionale, viene riconosciuta a tutti coloro che hanno la cittadinanza in uno stato membro (Antonelli 2009)

Anno di sottoscrizione	Anno di attuazione	Trattati / Convenzioni / Consigli	Atti adottati o proposti
1997	1999	Trattato di Amsterdam	<ul style="list-style-type: none"> ▪ si comincia a delineare un percorso per lo sviluppo di politiche comuni sull'immigrazione;
15-16/10/99		Consiglio straordinario di Tampere	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viene riconosciuta la necessità di una politica comune dell'UE in tema di asilo e un avvicinamento delle legislazioni nazionali in tema di ammissione e soggiorno dei cittadini terzi; ▪ riconosciuto il partenariato con i paesi di provenienza e di transito per contrastare l'immigrazione clandestina; ▪ misure comuni per combattere il razzismo, la xenofobia e ogni forma di discriminazione; ▪ viene ribadita la lotta alla povertà e al rispetto dei diritti umani richiedendo agli stati il rispetto della Convenzione di Ginevra del 1951 modificata dal protocollo di New York nel 1957
7-8-8/12/2000		Consiglio di Nizza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viene promulgata la Carta europea dei diritti fondamentali e sostenuta l'occupazione, la lotta contro la povertà e la promozione delle pari opportunità; ▪ sancita la parità di trattamento, indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica ai cittadini dei paesi terzi residenti nell'UE.
14-15/12/2001		Consiglio di Laken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viene convocata una commissione incaricata di stendere un progetto di Costituzione europea.
19-20/06/2003		Vertice di Salonicco	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viene riconosciuta assoluta priorità alla tematica migratoria e all'integrazione degli immigrati regolari basata sui diritti e doveri reciproci.

Anno di sottoscrizione	Anno di attuazione	Trattati / Convenzioni / Consigli	Atti adottati o proposti
4-5/11/2004		Programma dell'Aja	<ul style="list-style-type: none"> Il Consiglio richiede agli stati membri uno sforzo maggiore di coordinazione tra le politiche nazionali di integrazione⁵⁷ e pone l'accento sulla definizione di principi comuni e strumenti condivisi di valutazione che daranno vita ai Principi di base comuni per l'integrazione (CBP)
2007	2009	Trattato di Lisbona	<ul style="list-style-type: none"> viene riconosciuta la necessità di promuovere una politica comune di immigrazione tesa ad assicurare: la gestione efficace dei flussi e la prevenzione dell'immigrazione illegale.

Fonte: sito UE

Nel Dossier Caritas/Migrantes (2009) si legge

L'immigrazione continua a essere uno dei temi caldi e gli organismi dell'Unione Europea si sono occupati in prevalenza del controllo dei flussi e dei rimpatri, mentre è rimasto in sordina l'obiettivo della convivenza nella diversità (Ivi 2009, p. 2).

La maggiore attenzione verso le problematiche legate al contenimento e al controllo dei flussi migratori a discapito della promozione di politiche organiche di integrazione, si evince già nel 2006. Il documento della Commissione per le libertà civili, la giustizia e gli affari interni⁵⁸, sottolinea come

di fronte a tale sfida l'impegno dell'Unione è stato a dir poco trascurabile. Invece di integrare efficacemente gli immigrati nelle scuole, nei luoghi di lavoro e nei sistemi politici, le società europee stanno per molti versi piombando in uno stato di "disintegrazione".[...] L'attuazione delle iniziative di integrazione è senz'altro locale⁵⁹ [...] ma le conseguenze dell'integrazione sono globali.

⁵⁷ La tematica di sviluppo di politiche comuni trova una prima applicazione nell'Agenda comune per l'integrazione: Quadro per l'integrazione dei paesi terzi nell'UE (COM (2005)389).

⁵⁸ Commissione per le libertà civili, la giustizia e gli affari interni (2006), Documento di lavoro su un'agenda comune per l'integrazione. Quadro per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi nell'Unione Europea.

⁵⁹ Se la gestione dei flussi in entrata, lo status giuridico del migrante e la disciplina di allontanamento sono definite dall'amministrazione centrale le politiche sociali che hanno un forte impatto con la vita dei migranti (area dell'occupazione, della salute, dell'istruzione, dell'alloggio, ecc.), vengono ad essere amministrate sul piano locale.

Resta, infatti, una prerogativa delle legislazioni nazionali il trattamento della migrazione regolare interna e, di conseguenza, la configurazione dell'accesso giuridico del migrante che, la maggior parte dei paesi europei, interpreta in termini di ricompensa da attribuirsi solo dopo un lungo periodo di prova.

E' proprio sul tema dei diritti di cittadinanza e sul significato della democrazia e, con essa della gestione delle differenze culturali, che assume rilievo la differenza tra multietnicità e multiculturalismo.

Come affermano molti autori (Pollini, Scidà, 2004; Simeoni, 2005) la società multietnica non è necessariamente una società multiculturale. Se si è concordi nel considerare la multietnicità come realtà descrittiva di coesistenza in un territorio di determinati gruppi che presentano una propria identità storica, politica, culturale e sociale, il multiculturalismo deve essere inteso come progetto di inclusione sociale e come risposta alle richieste poste dalla società multietnica.⁶⁰

La presenza di minoranze etniche ha sollecitato, infatti, un insieme di riflessioni sui problemi dei migranti e dei loro diritti sia a livello nazionale che sovranazionale. Il ricorso a concetti essenziali quali la coesione sociale, l'equità nella distribuzione delle risorse, la pari dignità, l'uguaglianza sostanziale di ogni cittadino, l'abbattimento di ogni forma di discriminazione, ha modificato la prospettiva interpretativa del fenomeno migratorio che da carattere stereotipato di "evento subito"(Anzera, 2007) assurgere una funzione specchio (Sayad, 2002) che riflette l'inadeguatezza delle regole democratiche e delle politiche migratorie messe in campo dai Paesi membri e sollecita la ridefinizione dei processi di inclusione necessari a dare concretezza ad una cittadinanza attiva e partecipativa capace di tutelare quei diritti della persona, sanciti dagli standard internazionali⁶¹, che, come afferma Arend (2004), costituiscono un più generale "diritto ad avere diritti".

In questa prospettiva l'Unione Europea si è dotata di una struttura di indirizzo condiviso per sviluppare politiche di integrazione e misure di sintesi basate su principi comuni. Le fasi di questo processo, che possono essere rintracciate sin dal trattato di Amsterdam, confermate nel Consiglio Europeo di Tampere⁶² e nel programma dell'Aja, possono essere declinate, in modo sintetico, su alcuni punti che evidenziano le tappe principali su cui il Consiglio europeo ha sviluppato un approccio integrato finalizzato a connettere la riflessione sulle migrazioni contemporanee con la coesione sociale e lo sviluppo economico.

⁶⁰ Alcuni autori affermano che spesso le dizioni di società multietnica e multiculturale sono utilizzate come sinonimi in quanto entrambi indicano la compresenza di identità etniche diverse. Il salto semantico avviene con la dizione di interculturalità che designa un processo e un progetto volto a realizzare un dialogo costruttivo tra gruppi diversi basato su un processo di interazione fondato sul rispetto e finalizzato alla ricerca di una autenticità superiore capace di garantire il "diritto di ognuno di svilupparsi a partire da ciò che è in un quadro di riconoscimento dei diritti umani alla persona" (DeVita, 2007)

⁶¹ Dichiarazione del 1948 e successivi atti delle Nazioni Unite

⁶² Ha formulato orientamenti rispetto alle politiche da attivare in vista di una politica comune in materia di asilo e migrazione e in particolare: il partenariato con i paesi d'origine che ha rivisitato il concetto di migrazione intesa come forma di mobilità che richiede la messa a punto di dispositivi normativi atti a rafforzare i legami con i paesi di origine, il regime di asilo comune europeo, il trattamento equo per i cittadini dei paesi terzi rafforzato dal concetto di cittadinanza civile che prevede l'acquisizione di obblighi e diritti paritari a quelli dei cittadini dello stato ospitante e la gestione comune dei flussi migratori.

Sulla base di quella che costituisce di fatto la base legale delle iniziative sull'immigrazione, che troviamo nel capitolo IV del trattato della Comunità Europea,⁶³ si sono delineati i presupposti di un percorso finalizzato alla coordinazione delle politiche nazionali di principi comuni di integrazione supportati da strumenti, condivisi ed omogenei, di valutazione delle politiche. Approccio che, nella sua evoluzione, ha portato:

- a) alla predisposizione nel 2000 dell'*Agenda sociale europea*⁶⁴ finalizzata a potenziare il ruolo della politica sociale come fattore di competitività e la riduzione delle ineguaglianze, a cui è seguita una seconda edizione⁶⁵ (2005 – 2010);
- b) al *Documento quadro strategico* sulle “Priorità e orientamenti per le attività dell'Anno europeo 2010⁶⁶, che chiama ciascuno Stato membro ad elaborare il proprio Programma Nazionale da sottoporre alla valutazione della Commissione europea;
- c) all'istituzione di una *Rete di punti di contatto nazionali sull'integrazione* (PCN), strutture nazionali volte a fornire istruzioni, informazioni pratiche e assistenza che contengono reti tematiche operative a livello europeo;
- d) alla formulazione di un *Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore*⁶⁷ elaborato in collaborazione con la Rete dei punti di contatto nazionali per l'immigrazione nel 2004;
- e) alla predisposizione dell' “*Agenda comune per l'integrazione: Quadro per l'integrazione dei Paesi terzi nell'Unione Europea*”⁶⁸;
- f) alla definizione di *Principi di base comuni per l'integrazione* (CBP)⁶⁹ che assurgono da guida nazionale per le politiche implementate a livello europeo e a una struttura di cooperazione sovranazionale. Gli undici Principi, approvati dal Consiglio GAI (Giustizia e Affari Interni) nel 2004, rappresentano la base comunitaria a cui dovrebbero ispirarsi le politiche di integrazione degli immigrati nelle società europee. Partendo dalla definizione dell'integrazione nel suo aspetto dinamico e bilaterale, i principi sanciscono il rispetto, da parte di chiunque risieda nell'UE, dei valori fondamentali iscritti nei trattati europei e definiscono le principali aree di integrazione⁷⁰. Il Consiglio ha inoltre previsto la valutazione delle politiche di integrazione adottate negli Stati

⁶³ “Visti, asilo, immigrazione e altre politiche connesse con la libera circolazione delle persone”

⁶⁴ COM 379/2000

⁶⁵ COM (2005)33

⁶⁶ La decisione 1098/2008/Ce ha designato il 2010 Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale sulla base dell'Agenda Sociale 2005-2010 della Commissione europea

⁶⁷ Edito nel 2004, 2007 e nel 2010

⁶⁸ COM (2005) 389

⁶⁹ COM (2008) 359

membri mediante la messa a punto di obiettivi, indicatori e parametri valutativi, in grado di misurare l'efficacia e l'efficienza delle politiche nazionali.

Se l'obiettivo dell'UE può essere individuato nella messa in atto, a livello comunitario, di buone pratiche che potrebbero dar vita ad un processo di apprendimento comparativo rendendo efficace la condivisione e lo scambio di informazioni tra i paesi membri, è bene sottolineare che, in letteratura, viene dato rilievo al rischio derivante da un'applicazione acritica di modelli adottati in altri contesti territoriali che risulterebbe poco funzionale a quelle tradizioni culturali e storiche che contraddistinguono e rendono unico ogni contesto territoriale e, al suo interno, gli scenari locali.

Le dinamiche connesse alle migrazioni sono state al centro di indagini empiriche, di studi e teorizzazioni interdisciplinari (cfr. par.1) da cui sono scaturiti molteplici modelli e classificazioni di integrazione, utili per comprendere le coordinate teoriche della questione, la complessità che caratterizza il rapporto tra culture e le resistenze che ostacolano lo sviluppo di un reale cambiamento culturale, ma che non risultano sempre rispondenti alla concreta realtà sociale che spesso presenta situazioni intermedie e la compresenza di istanze diverse.

In letteratura sono stati utilizzati svariati concetti per descrivere il processo di integrazione connessi a varie tipologie societarie⁷¹. I vari modelli, pur presentando analisi differenti, richiamano generalmente due definizioni che si pongono agli estremi del processo di interazione: l'assimilazione e la prospettiva interculturale (Besozzi, 1996; Bertozzi e Santagati, 2006).

In questa sede si propone, solo come esempio di combinazione, la classificazione di Ambrosini (2005) che presenta tre principali modelli di inclusione che sviluppano tre esiti di sviluppo societario e di integrazione culturale: *temporaneo*, *assimilativo* e *pluralistico*.

Il modello di immigrazione *temporaneo*, rintracciabile nelle esperienze europee del dopoguerra, ha definito, sino al '99, la realtà tedesca e permane ancora in alcune aree del Golfo Persico o dell'Estremo Oriente pur in una nuova versione lessicale di *lavoratore stagionale* mutata dal glossario dei nuovi modelli produttivi.

Il modello può essere facilmente associato al noto termine "Gastarbeiter" con cui venivano definiti i "lavoratori ospiti", visitatori provvisori incorporati solo nell'area produttiva in risposta a carenze di manodopera, che erano parzialmente tutelati da

⁷⁰ Le aree individuate riguardano l'occupazione, la conoscenza della lingua della società ospite, l'istruzione, l'accesso ai beni e ai servizi pubblici e privati, l'interazione, la salvaguardia della pratica di culture e religioni diverse, le politiche di partecipazione e l'inclusione sociale.

⁷¹ Si ricordano in tal senso alcuni autori: Gordon, sociologo americano che ha studiato la problematica dell'integrazione negli Stati Uniti, Smith (1974) che distingue vari tipi di pluralismo: culturale, sociale e strutturale; Donald L. Horowitz (1975) che presenta quattro tipi di fusione relativi ai processi più generali di assimilazione e differenziazione e individua quattro tipi di orientamenti societari: razzista, assimilazionista, pluralistico-corporativa e pluralistico-liberale, Scidà (1990) che, proponendo l'integrazione culturale nell'orizzonte della globalizzazione, individua quattro prospettive di sviluppo societario: assimilazionista, omogeneizzazione, separatezza e differenziazione comunicativa.

misure di protezione lavorativa. Tipica di questo modello è l'attribuzione della cittadinanza in base allo *jus sanguinis* che non permette neanche alle seconde e, a volte, alle terze generazioni di accedervi automaticamente.

Il modello *assimilativo*, che ha come riferimento principale il caso americano del passato, presenta un orientamento politico omologante che cancella le specificità culturali dei soggetti in un processo di fusione che richiede, alle minoranze, una completa adesione al sistema normativo e simbolico della società ospitante. La naturalizzazione è relativamente agevole e le seconde generazioni accedono automaticamente alla cittadinanza in base al principio dello *jus soli*⁷².

Benché il modello sia stato abbandonato nella sua versione normativa, alcune sue istanze permangono intrecciate con altri approcci⁷³.

Il terzo modello è quello *pluralista* comprendente due varianti.

La prima, tipica degli Stati Uniti degli ultimi decenni, è quella liberale in cui le differenze culturali sono tollerate, ne troviamo esempi significativi in Canada e in Australia mentre, in Europa, in Svezia e Olanda. La seconda versione, che implica politiche interculturali intenzionali, pur essendo rappresentata da un approccio teorico e culturale sicuramente influente, viene applicata in molti paesi in alcune aree delle politiche pubbliche (come in campo educativo) finendo per rappresentare

una sorta di manifesto, o di catalogo di buone intenzioni, rispetto al quale non sempre seguono iniziative coerenti, soprattutto quando si tratta di andare al di là del livello simbolico per toccare interessi concreti delle società riceventi o porzioni di esse (Abrosini, 2005, p.210)

L'autore si riferisce al fatto che nessun approccio pluralista ha introdotto diritti etnici o comunitari per le minoranze, ispirati ai sistemi normativi di provenienza⁷⁴, ma ne ha ammesso soltanto alcuni minimi adattamenti (Ivi pp. 207-212).

⁷² Chi nasce nel territorio acquista la nazionalità

⁷³ L'autore fa riferimento ad alcuni esempi: l'apprendimento della lingua del paese ricevente come passaggio necessario all'integrazione che fa spesso perdere di vista la valorizzazione della lingua di origine; l'ostilità francese verso l'esibizione di simboli religiosi nelle scuole.

⁷⁴ Quali la poligamia

Tav. I.8 - Modelli di inclusione degli immigrati

	Temporaneo	Assimilativo	Pluralistico
▪ Concezione dell'immigrazione	Forza lavoro utile per colmare esigenze temporanee	Individui destinati a diventare cittadini della società ospitante	Minoranze discriminate da promuovere. Comunità etniche portatrici di differenze culturali da riconoscere
▪ Accesso allo status di cittadino	Difficile e parziale, anche per le seconde e terze generazioni	Relativamente facile soprattutto per la seconda generazione	Relativamente facile e rapido in contesti extraeuropei avanzati, meno in Europa. A volte acquisito da tempo (minoranze etniche insediate)
▪ Criteri per l'accesso alla nazionalità	Solo discendenza (diritto di sangue)	Anche nascita nel paese (diritto di suolo) e aperture verso la residenza prolungata	Anche residenza di pochi anni (diritto di residenza)
▪ Rapporto autoctoni-immigrati	Isolamento, separazione. Formazione di minoranze etniche discriminate	Parità di diritto, discriminazione di fatto. Indifferenza di principio verso le diversità etniche e culturali	Tolleranza (variante liberale) valorizzazione delle diversità (variante interculturale). Presa in carico delle disuguaglianze. Tendenziale separazione fra le comunità
▪ Politiche del lavoro	Reclutamento attivo; legame permesso di soggiorno – permesso di lavoro; parità salariale come misura protettiva contro la concorrenza al ribasso	Selezione dei flussi: popolazioni “assimilabili”, enfasi sull'uguaglianza di trattamento	Azioni positive: sistema delle quote; eventuale incoraggiamento dell'imprenditoria
▪ Politiche sociali	Garanzia di sistemazioni abitative minimali per i lavoratori; accesso alla previdenza sociale; difficoltà di ricongiungimento familiare e naturalizzazione	Non specifiche; tendenti a facilitare l'inserimento individuale ed eventualmente la naturalizzazione; concentrazione urbana come effetto non desiderato delle politiche abitative	Tendenti a rafforzare le associazioni “etiche”, anche come soggetti erogatori di servizi ai membri

Fonte: M. Ambrosini, 2005

I.5. Dai modelli di integrazione alle strategie educative

Le diverse concezioni di integrazione esaminate ci permettono di capire la complessità che caratterizza il rapporto tra culture che ci pone di fronte alle resistenze che ostacolano lo sviluppo di un reale cambiamento culturale.

Il modo con cui gli Stati interpretano l'alterità influenza le politiche scolastiche che assumono forme e orientamenti diversi.

Pur se a livello comunitario, per l'istruzione e formazione, non vengono prodotti atti vincolanti, ma solo *Raccomandazioni*, l'impatto sulle politiche educative nazionali degli Stati membri è particolarmente influente.

L'idea di una politica di cooperazione, basata sul principio di sussidiarietà, trova applicazione soprattutto nel Trattato di Lisbona (2000) che ha fissato come obiettivo strategico per l'Europa entro il 2010, quello di “diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica nel mondo” e ha individuato nei Programmi di lavoro⁷⁵ una piattaforma di cooperazione tra Stati membri (MAC)⁷⁶ sulle problematiche ricorrenti in tema di istruzione, atta sollecitare lo scambio di buone pratiche e a far convergere le politiche di istruzione e formazione sulla definizione di obiettivi e strumenti di misurazione comuni.

La Commissione Europea ha inoltre dato luogo ad incisivi provvedimenti del Consiglio e del Parlamento Europeo volti a sostenere⁷⁷ tutti gli Stati membri nell'elaborazione di strategie di coesione e di cooperazione ed ha istituito, nell'ambito dell'“Istruzione e formazione permanente”, un programma di cooperazione europea LLP (Lifelong Learning Program), articolato in sottoprogrammi: Comenius (per l'istruzione scolastica), Leonardo da Vinci (per la formazione professionale) e Grundtvig (per la formazione in età adulta) che sostengono progetti ed insegnamenti interculturali.

Combattere i rischi di povertà e di esclusione sociale della popolazione migrata ed intervenire fattivamente sullo svantaggio educativo, rappresentano alcuni degli obiettivi prioritari delle Raccomandazioni europee.

Fenomeni allarmanti come gli insuccessi scolastici, l'inserimento socio-occupazionale degli immigrati, l'incompleto riconoscimento dei diritti e l'immigrazione irregolare sono alcuni degli elementi che fanno riflettere sugli effetti dei percorsi di integrazione auspicati nei vari documenti dell'Unione Europea.

Nel Consiglio del 2010, tenutosi a Bruxelles, sulla base delle relazioni nazionali e dei dati PISA, è stata rilevata la sussistenza di una “insufficiente alfabetizzazione” che colpisce maggiormente gli studenti immigrati rispetto ai loro coetanei. Anche nel Libro verde “Migrazioni e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei”, che analizza, sulla base dei risultati delle indagini internazionali

⁷⁵ “Programma di lavoro dettagliato sul follow up circa gli obiettivi del sistema di istruzione” definito dal Consiglio di Stoccolma del 2001; Nuovo quadro di cooperazione europea “Education Training” in sigla” ET 2020” inserito nella nuova strategia Europa 2020 adottata dal Consiglio nel 2010 che rappresenta il proseguimento della strategia di Lisbona.

⁷⁶ Metodo aperto di coordinamento (MAC) che si avvale di strumenti comparativi e di benchmarks e indicatori

⁷⁷E' stato istituito il “Fondo europeo per l'integrazione” per il periodo 2007-2013, dal Consiglio dell'Unione Europea il 25 giugno del 2007 nell'ambito del programma generale “Solidarietà e gestione dei flussi migratori”

⁷⁸ Studio PIRL (2006) e PISA dell'OCSE (2006)

, le divergenze linguistiche - culturali e le condizioni economiche sfavorevoli in rapporto ai risultati scolastici degli alunni immigrati, viene evidenziato il gap scolastico che colpisce gli alunni immigrati rispetto ai loro coetanei e individuati alcuni fattori⁷⁹ che concorrono a determinare le disuguaglianze sul piano formativo.

Le distinte riflessioni sull'educazione interculturale trovano riferimento in alcuni principi e valori⁸⁰ che convergono allo sviluppo di una educazione alla cittadinanza europea⁸¹ e all'educazione interculturale, definita come progetto di dialogo e di scambio finalizzato a un reciproco arricchimento e strumento di lotta al razzismo, all'intolleranza e alla xenofobia.

Nella tavola I.9 si riportano le normative più significative per comprendere le politiche dell'UE in materia di istruzione degli allievi immigrati.

Tavola I.9 - L'Europa e le politiche in materia di istruzione alunni immigrati

Direttiva del Consiglio 77/486/CEE	1977	Formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti cittadini dell'U.E. La direttiva obbliga gli Stati a promuovere l'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese di origine, gli Stati membri vengono invitati a promuovere un insegnamento adatto ai bisogni specifici entro 4 anni e a prevedere tutte le misure necessarie per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che se ne occupano.
Risoluzione adottata alla Conferenza permanente dei Ministri europei dell'Educazione	10-12 maggio 1983	Considerare i bisogni educativi e culturali e rendere disponibili risorse appropriate; organizzare l'educazione interculturale; curare i rapporti con la cultura d'origine; formare gli insegnanti all'organizzazione di lezioni sulla lingua materna e sulla cultura di origine.
Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sulla formazione degli insegnanti all'educazione interculturale	1984	Includere la dimensione interculturale e la comprensione reciproca tra le comunità nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.
Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sugli immigrati di seconda generazione	1984	Adattare l'insegnamento alle loro necessità, promuovere l'educazione interculturale, promuovere lezioni nella lingua e nella cultura di origine, organizzare una formazione interculturale per gli insegnanti.
Consiglio d'Europa R(84)18	1984	Raccomandazioni sulla formazione degli insegnanti ad una educazione interculturale, soprattutto in un contesto di migrazione.

⁷⁹ La correlazione tra risultati scolastici e la situazione socioeconomica permette di individuare alcuni fattori di svantaggio; la perdita di valore delle conoscenze e della lingua madre; le aspettative della comunità di appartenenza nei confronti dell'istruzione e l'ambiente scolastico.

⁸⁰ La giustizia, l'uguaglianza dei diritti e la democrazia

⁸¹ In connessione al concetto di "cittadinanza plurima" che esprime l'appartenenza di ciascun soggetto a più livelli: mondiale continentale (per noi, europeo) regionale e locale (Amatucci, Augenti, Matarazzo 2006, p.186)

Raccomandazione del Consiglio d'Europa e del Comitato dei Ministri R(85)7	1985	Insegnamento e apprendimento dei diritti umani nelle scuole.
Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione riuniti in sede di Consiglio (89/C 153/92)	1989	Scolarizzazione dei figli degli zingari e dei viaggianti.
Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sull'educazione dei bambini immigrati	1989	Raccomandazione al Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa per la promozione dell'educazione interculturale e della formazione degli insegnanti in quest'area.
Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei Governi degli Stati Membri riuniti in sede di Consiglio C157/90	1990	Lotta contro il razzismo e la xenofobia.
Conclusioni del Consiglio europeo di Tampere	15-16 ottobre 1999	Garanzia degli stessi diritti dei cittadini dello Stato di residenza, incluso il diritto all'istruzione.
Direttiva del Consiglio 2000/43/CE	2000	Parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica. Offre un quadro di riferimento per la lotta alla discriminazione razziale ed etnica nei vari settori incluso quello educativo.
Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei Governi e degli Stati membri riuniti in sede di consiglio C196/02	2001	Promozione dello spirito di iniziativa, dell'intraprendenza e della creatività dei giovani: dall'esclusione all'autonomia.
Conclusioni del Consiglio di Siviglia	21-22 giugno 2002	Riaffermazione della volontà di organizzare una politica di integrazione degli immigrati che risiedono legalmente nel paese.
Conclusioni del Consiglio europeo di Salonicco	19-22 giugno 2003	Riaffermazione della necessità di elaborare una politica globale di integrazione degli immigrati regolari per garantire loro diritti e doveri pari a quelli dei cittadini dell'UE, che coprono aree differenti tra cui quella educativa.
Conclusioni del Consiglio europeo di Bruxelles	16-17 ottobre 2003	Riaffermazione di un rapporto equilibrato tra la necessità, da una parte, di fermare l'immigrazione illegale e di combattere contro il traffico degli esseri umani, dall'altra di promuovere l'accoglienza e l'integrazione di immigrati regolari.
Direttiva del Consiglio 2003/9/EC	2003	Accesso al sistema educativo ai figli dei cittadini dei Paesi terzi a pari condizioni di quelle applicate ai cittadini degli Stati membri.
Direttiva del Consiglio 2003/109/CE	2003	Obbligo per gli Stati membri di assicurare l'accesso al sistema educativo ai minorenni a pari condizioni di quelle dei loro cittadini, inclusa l'assegnazione di borse di studio, che possono essere limitate sulla base dell'adeguatezza o meno delle competenze linguistiche.

Risoluzione del Parlamento Europeo 2004/2267(INI)P6_TA(2005)0385	2005	Integrazione degli immigrati in Europa grazie alle scuole e a un insegnamento plurilingue.
Risoluzione del Pa (2006/-2056 (INI) Europeo	2006	Strategie e mezzi per l'integrazione degli immigrati nell'Unione Europea.
Commissione Europea Libro Verde SEC (2008) 2173 (Presentato dalla Commissione)	2007	Immigrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei.
Risoluzione del Parlamento Europeo 2008/2328 (INI)	2009	Istruzione per i figli dei migranti.
Commissione Europea, Direzione generale Giustizia, Libertà e Sicurezza	2010	Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore (Terza edizione).

Fonte: Elaborazione sui dati Eurydice 2004, sito UE

Come si desume dalla tabella gli Stati definiscono modalità diverse di integrazione dei soggetti immigrati strettamente correlate ai fattori evolutivi che caratterizzano il fenomeno e agli elementi strutturali economici, storici, politici e sociali di contesto.

Pur se il diritto all'istruzione è esteso, nella maggior parte dei Paesi membri⁸², a tutti i minori in età di obbligo scolastico, indipendentemente dallo "status giuridico"⁸³, diversi sono i criteri utilizzati per l'inserimento degli alunni immigrati nelle classi⁸⁴. Fra questi la lingua risulta per tutti il parametro prioritario per l'inserimento dell'alunno, ma i bisogni di alfabetizzazione vengono affrontati in modo diverso dai paesi europei.

Al fine di presentare un quadro indicativo sulle modalità di supporto adottate dagli Stati membri, si ritiene opportuno far riferimento all'ultima classificazione effettuata da Eurydice-Indire riferita all'anno scolastico 2003/2004.

⁸² Escusa la Danimarca, la Lituania, la Polonia, la Svezia e l'Islanda che richiedono un documento attestante la residenza prima di ammettere il bambino nel sistema scolastico (Eurydice, 2004)

⁸³ Dichiarazione delle Nazioni unite sui Diritti umani; Convenzione delle Nazioni unite sui diritti del bambino

⁸⁴ A) misure per l'integrazione: orientamento, informazioni bilingue sul sistema scolastico, disponibilità di risorse aggiuntive, incontri con le famiglie immigrate, informazioni sulle attività scolastiche B) determinazione delle conoscenze pregresse dell'alunno C) modelli di integrazione D) misure scolastiche di sostegno

Tavola I.10 - Modelli adottati nei sistemi educativi europei: educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. A.S: 2003/2004

	MOD. INTEGRATO		MOD. SEPARATO		SOSTEGNO EXTRACURRICOLARE
	A1	A2	B1	B2	C
BE fr	•		•		
Be de	•	•	•		
BE nl	•		•		
CZ	•		•	•	
DK	•	•			•
DE			•	•	
EE	•			•	
EL	•			•	•
ES	•		•		•
FR	•		•		
IE	•	•			
IT	•				
CY	•				•
LV					
LT	•		•		•
LU	•		•		
HU					
MT					
NL	•		•		
AT	•	•			•
PL	•		•		•
PT	•				•
SI	•		•	•	
SK	•		•		
	A1	A2	B1	B2	C
FI	•		•		
SE	•		•		•
UK (ENG/WLS/NIR)	•	•			•
UK (/SCT)	•				
IS	•	•			•
LI	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)
NO	•		•		
BG					
RO			•		

Legenda:

A Modello integrato : gli alunni immigrati vengono inseriti nella classe ordinaria corrispondente, o in quella inferiore sulla base della valutazione iniziale delle loro conoscenze.

A1 il sostegno viene fornito all'interno delle classi ordinarie

A2: il sostegno viene fornito al di fuori della classe.

B Modello separato: gli alunni neo arrivati vengono inseriti in classi separate per periodi transitori generalmente non superiori ad un anno

B1: sostegno transitorio non superiore ad un anno

B2: sostegno a lungo termine

C Sostegno extracurricolare: fornito fuori dall'orario scolastico ufficiale

• Esistenza di misure di supporto per i bambini immigrati

□ Nessuna misura di sostegno per i bambini immigrati

(:) Dati non disponibili

Fonte: Eurydice- Indire

Tav. I.11 - Glossario: codici dei paesi

UE Unione Europea

BE Belgio

BE fr Belgio – Comunità francese

BE de Belgio – Comunità tedesca

BE nl Belgio – Comunità fiamminga

CZ Repubblica ceca

DK Danimarca

DE Germania

EE Estonia

EL Grecia

ES Spagna

FR Francia

IE Irlanda

IT Italia

CY Cipro

LV Lettonia

LT Lituania

LU Lussemburgo

HU Ungheria

MT Malta

NL Paesi Bassi

AT Austria

PL Polonia

PT Portogallo

SI Slovenia

SK Repubblica slovacca

FI Finlandia

SE Svezia

UK Regno Unito

UK-ENG Inghilterra

UK-WLS Galles

UK-NIR Irlanda del Nord

UK-SCT Scozia

Paesi AELS/ I tre paesi dell'Associazione Europea di libero Scambio che sono membri dello Spazio Economico Europeo (SEE)

IS Islanda

LI Liechtenstein

NO Norvegia

Paesi candidati

BG Bulgaria

RO Romania

Fonte: Eurydice - Indire(2004)

Dall'analisi condotta da Eurydice – Indire, si rileva che le misure utilizzate comprendono essenzialmente due diverse strategie educative che confluiscono in due modelli: quello *integrato* e quello *separato*.

Nel *modello integrato* gli alunni neo arrivati vengono inseriti in classi ordinarie generalmente corrispondenti all'età anagrafica o in classi inferiori, se non vengono ritenute sufficienti le competenze pregresse, soprattutto linguistiche, dei neo arrivati. Gli interventi di sostegno previsti vengono attivati o durante il tempo scuola o fuori l'orario scolastico in quanto gli alunni seguono i contenuti curricolari della classe di appartenenza.

Nel *modello separato* i ragazzi vengono inseriti in classi separate transitorie, quindi limitate ad uno specifico lasso di tempo, ma sono previste anche misure a lungo termine, che prevedono la formazione di classi speciali. In entrambe le classi gli alunni vengono raggruppati in base alle loro competenze e seguono un percorso di istruzione calibrato sui loro bisogni (Baggiani, Bartolini 2008).

La ricerca della Fondazione Agnelli (2010), che ha analizzato il problema dell'approccio educativo in ambito europeo, evidenzia che la probabilità di aumentare il successo formativo è correlata agli interventi di alfabetizzazione linguistica integrativi previsti durante il tempo scuola o fuori dall'orario scolastico su alunni stranieri inseriti nelle classi ordinarie. L'approccio in classi separate - transitorie o a lungo termine - al contrario, non comporta una permanenza maggiore rispetto a quella prevista, ma non sembra neppure apportare a risultati positivi (Ivi p.87)⁸⁵.

⁸⁵ E' il caso della Svezia, Norvegia e Svizzera dove il periodo di recupero in classi speciali dura più di un anno , in Svizzera gli studenti non riescono a lasciare le classi speciali neanche dopo due anni (Fondazione Agnelli p.87)

I.6. Le politiche per l'immigrazione in Italia

Secondo Ambrosini (2005), l'Italia, il cui ingresso al novero dei paesi di immigrazione è stato, a livello temporale, successivo rispetto ad altre realtà europee⁸⁶, non ha costruito e progettato un modello intenzionale di integrazione, ma un *modello "implicito"* di inclusione degli immigrati a lungo ignorati dalle politiche ufficiali o soggetti a misure parziali ed emergenziali" (Ivi p. 213).

L'Italia è diventata paese di immigrazione solo nel corso degli anni 70⁸⁷, a partire dal blocco delle immigrazioni da parte dei paesi europei⁸⁸, principali mete dei flussi migratori internazionali, registrando un'evoluzione di presenze anche nel corso del 2009, anno in cui, pur non essendo stato emanato nessun decreto flussi⁸⁹, se non per lavoratori stagionali, ha segnalato un incremento ancora molto forte (la crescita della popolazione straniera è stata di 340mila unità corrispondenti al + 8,8%), anche se inferiore ai due anni precedenti (<http://www.Fieri.it>)

I dati Caritas ci mostrano alcune istantanee relative alla distribuzione degli stranieri e ai diversi continenti di provenienza anche in relazione alla quota stimata, tutt'altro che irrilevante, di immigrati irregolari, quindi non contabilizzati dai dati ufficiali.

Se nel 1991 gli immigrati erano poco più di mezzo milione, attualmente, secondo il Dossier Statistico Immigrazione Caritas Migrantes⁹⁰, che rappresenta una delle fonti principali sull'immigrazione in Italia, gli stranieri regolarmente soggiornati, seppure non ancora iscritti all'anagrafe, sono 4 milioni 919mila⁹¹ distribuiti in prevalenza nel Nord e nel Centro.

Come si evince dalla tavola I.12 la regione che accoglie il maggior numero degli immigrati è la Lombardia che detiene un quinto dei residenti stranieri (982.225 pari al 23,2%), poco più di un decimo vive nel Lazio (497.940, pari all'11,8%) seguono il Veneto (che registra 480.616 presenze pari al 11,3%) e l'Emilia Romagna (che registra 461,231 pari a 10,9%). Seppure i diversi gruppi nazionali vivono nelle città⁹² - Milano è il capoluogo che presenta una maggiore incidenza di presenza immigrata (407.191) rispetto a Roma (405.657) - altri gruppi⁹³ si sono insediati maggiormente nei comuni non capoluogo spesso con incidenze elevate rispetto al totale dei residenti.⁹⁴

Si rimanda ai grafici e alle tavole I.13, I.14 e I.15 per una panoramica aggiornata dei dati.

⁸⁶ Come la Francia, la Germania e il Regno Unito

⁸⁷ Come la Spagna, il Portogallo e la Grecia.

⁸⁸ Che negli anni 80 si intensificò attraverso ulteriori restrizioni all'immigrazione legale e maggiori controlli verso quella clandestina (Melotti, 2004)

⁸⁹ In Italia vige il sistema di quote di ingresso programmate, finalizzato ai fabbisogni economici che privilegiano il lavoro stagionale e i patti con altri Stati (Ambrosini, 2005)

⁹⁰ Immigrazione Dossier statistico 2010 XX Rapporto sull'immigrazione, Idos, Roma in www.caritasitaliana.it

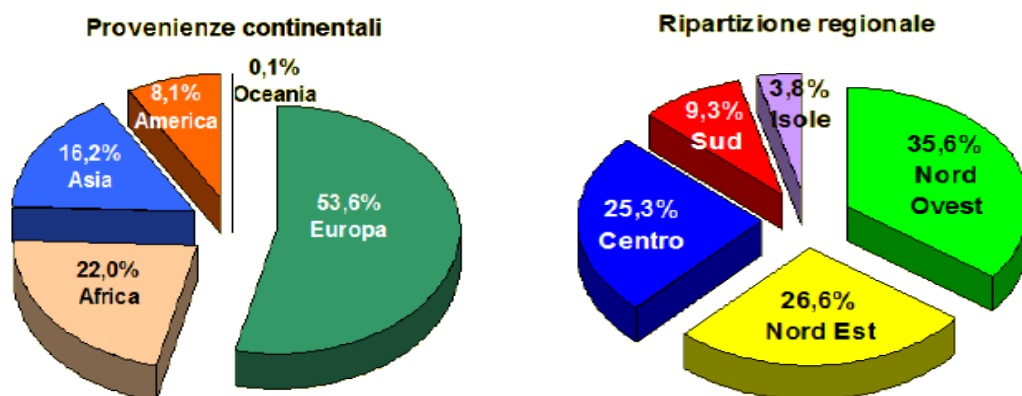
⁹¹ L'Istat ha registrato 4 milioni e 235mila residenti, esclusi i non iscritti all'anagrafe considerati nel rapporto

⁹² Filippini, peruviani ecuadoriani

⁹³ Indiani, marocchini e albanesi

⁹⁴ In Emilia Romagna, Lombardia e Umbria l'incidenza media sulla popolazione residente supera il 10%, ma in alcune province arriva oltre il 12% (Brescia, Mantova, Piacenza, Reggio Emilia, Prato)

Tav. I.12 - Provenienze e ripartizioni territoriali



Tav. I.13 - Popolazione straniera residente per regioni (31.12.2009) (scheda di sintesi)

Regione	v.a.	% vert.	Provincia	v.a.	% vert.
Piemonte	377.241	8,9	Lazio	497.940	11,8
Valle d' Aosta	8.207	0,2	Campania	147.057	3,5
Liguria	114.347	2,7	Abruzzo	75.708	1,8
Lombardia	982.225	23,2	Molise	8.111	0,2
Trentino A.A.	85.200	2,0	Puglia	84.320	2,0
Veneto	480.616	11,3	Basilicata	12.992	0,3
Friuli V.G.	100.850	2,4	Calabria	65.867	1,6
Emilia Romagna	461.321	10,9	Sicilia	127.310	3,0
Marche	140.457	3,3	Sardegna	33.301	0,8
Toscana	338.746	8,0			
Umbria	93.243	2,2	Totale	4.235.059	100,0

Tav. I.14 - Popolazione straniera residente per continenti d'origine (31.12.2009)

Continente	v.a.	% vert.	Aumento 2008-2009	Aumento % 2008-2009
Europa	2.269.286	53,6	185.193	8,9
Africa	931.793	22,0	60.667	7,0
Asia	687.365	16,2	71.305	11,6
America	343.143	8,1	26.467	8,4
Oceania	2.618	0,1	71	2,8
apolidi	854	0,0	61	7,7
Totale	4.235.059	100,0	343.764	8,8

FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni su dati Istat

Tav. I.15 - Prime 30 collettività di stranieri residenti (31.12.2009) (scheda di sintesi)

Paese di cittadinanza	v.a.	% vert.	Paese di cittadinanza	v.a.	% vert.
Romania	887.763	21,0	Senegal	72.618	1,7
Albania	466.684	11,0	Pakistan	64.859	1,5
Marocco	431.529	10,2	Serbia, Repubblica di	53.875	1,3
Cinese, Repubblica Popolare	188.352	4,4	Nigeria	48.674	1,1
Ucraina	174.129	4,1	Bulgaria	46.026	1,1
Filippine	123.584	2,9	Ghana	44.353	1,0
India	105.863	2,5	Brasile	44.067	1,0
Polonia	105.608	2,5	Germania	42.302	1,0
Moldova	105.600	2,5	Francia	32.956	0,8
Tunisia	103.678	2,4	Bosnia-Erzegovina	31.341	0,7
Macedonia, ex Rep. Jugoslava di	92.847	2,2	Regno Unito	29.184	0,7
Perù	87.747	2,1	Russa, Federazione	25.786	0,6
Ecuador	85.940	2,0	Algeria	25.449	0,6
Egitto	82.064	1,9	Dominicana, Repubblica	22.920	0,5
Sri Lanka (ex Ceylon)	75.343	1,8	Altri Paesi	459.953	10,9
Bangladesh	73.965	1,7	Totale	4.235.059	100,0

FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni su dati Istat

Prima di procedere alla trattazione, si ritiene opportuno specificare le tematiche che verranno analizzate in questa sede, in quanto uno dei focus dell'indagine è il rapporto tra politiche migratorie e politiche educative.

Utilizzando la distinzione effettuata da Pollini G, Scidà G. (2004, pp.93-97), si precisa che l'attenzione verrà focalizzata sui fattori relativi all'immigrazione, accantonando le variabili che entrano in gioco nel percorso di emigrazione, quali il contesto culturale di origine, le motivazioni individuali e le traiettorie dei flussi.

Trattando specificatamente della migrazione come immigrazione, l'analisi sarà circostanziata su alcune variabili intervenienti considerate prioritarie: il contesto della società ospitante e il contatto tra i membri.

Occuparsi del contesto di arrivo del migrante vuol dire innanzitutto analizzare le modalità di inclusione previste dalla legislazione specifica predisposta cogliendone la sua variazione in concomitanza alle fasi migratorie (cfr. par. 1) che, modificando il modo di interpretare, di regolare e di controllare gli ingressi, variano le posizioni giuridiche dei migranti creando confini labili tra migranti regolari e irregolari.

In secondo luogo l'approfondimento prevede l'analisi degli orientamenti che i membri della società ospitante adottano nei confronti dei nuovi venuti.

Come abbiamo visto l'impatto o il contatto tra gruppi, al contrario del rapporto fra culture, può favorire l'incontro, ma anche lo scontro e il conflitto. Il sentimento di appartenenza e di identità personale giocano infatti un ruolo essenziale nell'etnocentrismo⁹⁵ o nel pregiudizio etnocentrico che ostacola il processo di integrazione (Pollini, Scidà, 2004).

Processo complesso che taglia trasversalmente aree e livelli diversi e si caratterizza in uno scambio bilaterale, a lungo termine, tra immigrati e società di accoglienza.

Secondo la definizione dell'UE, il processo di integrazione si muove infatti su un duplice binario che se comporta, da parte dei migranti, l'adattamento di diritti-doveri e di responsabilità, dall'altra richiede, alla società di accoglienza, la messa in atto di percorsi di piena partecipazione economica, sociale e politica (UE⁹⁶).

Da ciò si deduce che la società di accoglienza deve saper garantire l'azione coordinata dei diversi attori e delle differenti dimensioni sociali per poter connettere il processo di integrazione – che, in senso stretto, prevede l'acquisizione di status e di diritti – con il processo di adattamento culturale dei soggetti immigrati inteso come volontà, capacità e possibilità di poter maturare una doppia identità e un doppio senso di appartenenza (Iprs, Censis, Synergia, 2009).

⁹⁵ Indica la tendenza dei membri di un gruppo etnico a valutare gli altri gruppi o i loro membri sulla base dei valori e degli orientamenti del proprio gruppo (Bolaffi et al,2004)

⁹⁶ Principi di base comuni per l'integrazione

Lo strumento giuridico della cittadinanza⁹⁷ viene ad essere individuato in letteratura come riflesso dei presupposti culturali con cui gli Stati contestualizzano l'inclusione, come condizione di accesso ai diritti e doveri e strumento su cui costruire un percorso di integrazione dinamica capace di creare sinergie tra i vari settori di intervento sociale (Besozzi 2006; CNEL 2007; De Vita, Berti, Nasi 2007; Zincone 2004).

L'immigrazione, acuisce le criticità preesistenti nell'amministrazione pubblica e interroga le società ospitanti circa la concretezza delle regole democratiche e dei processi di inclusione attivati.

Come afferma G. Zincone (1994)

il trattamento degli immigrati mette [...] in luce le peculiarità di funzionamento della pubblica amministrazione e dei servizi sociali di un sistema politico, rivela livelli diversi di efficienza e di equità [...] Le politiche dell'immigrazione meglio di altre riescono a far emergere differenze tra affermazioni di principio, norme, direttive amministrative e comportamenti di fatto. Qui si incontrano i principi proclamati e poi negati dalle leggi, leggi negate dalle direttive amministrative e direttive negate dai comportamenti di fatto (Ivi p. 3).

Nella letteratura specifica sull'argomento viene operata una distinzione tra *le politiche migratorie o dell'immigrazione*, che definiscono le condizioni di accesso e soggiorno nel territorio, da quelle, ad esse strettamente connesse, *per l'immigrazione o di welfare*, che riguardano l'accesso degli immigrati ai benefici previsti dal sistema normativo (Bertozzi, Santagati, 2006; Maciotti e Pugliese, 2003).

Parlare di "governance pubblica" in materia di immigrazione vuol dire quindi riferirsi sia ad un sistema di norme che di atti, preparatori ed attuativi, che vengono messi a punto, sul piano locale, nei programmi e nei progetti amministrati in risposta alle caratteristiche che il fenomeno assume nei singoli territori (Iprs, Censis, Synergia, 2009).

Pur se l'immigrazione rimane una materia di competenza dello Stato sia nella gestione dei flussi in entrata, quindi essenzialmente nell'ammissione e nella gestione sul territorio, sia nella definizione dello status giuridico degli stranieri e nella disciplina dell'allontanamento, l'art. 42 del D.P.R. 285/98 e, soprattutto, la riforma del titolo V della Costituzione, hanno legittimato le Regioni, le Province e i Comuni a gestire i compiti di programmazione delle azioni di accoglienza e di integrazione che riguardano i settori delle politiche pubbliche - abitative e urbanistiche, di istruzione, di accesso alla sanità, ai servizi sociali e orientamento al lavoro e di partecipazione alla vita pubblica.

⁹⁷La cittadinanza può essere acquisita a titolo originario per diritto di sangue – jus sanguinis – per diritto di luogo di nascita – jus loci.- oppure a titolo derivato (beneficio di legge, matrimonio, naturalizzazione ecc). L'attribuzione della cittadinanza a titolo derivato è facilitata o contrastata nei diversi Stati. In Italia vige ancora il principio dello jus sanguinis (Bolaffi 2004,p.83). La restrittività con cui viene concessa la cittadinanza continua a sollevare un ampio dibattito sulla capacità del nostro sistema di recepire le trasformazioni in atto e di sostenere le diverse forme di diversità che lo attraversano. Lo straniero nato in Italia può chiedere di diventare cittadino italiano dimostrando di non aver avuto interruzioni di residenza al compimento del diciottesimo anni di età, mentre, per chi non è nato in Italia, è prevista la naturalizzazione che comunque viene concessa con atto discrezionale dall'autorità amministrativa dietro la dimostrazione di specifici requisiti. Per la legislazione italiana i figli di genitori immigrati, pur nati in Italia, rimangono stranieri perché per essere cittadini occorre essere figli di cittadini o avere un ascendente della nazionalità del paese di cui si rivendica la provenienza.

Le Regioni, riservandosi una funzione di indirizzo, coordinamento e di finanziamento, delegano agli enti locali la gestione degli interventi che spesso vengono gestiti in collaborazione con gli organismi del privato sociale.

Le politiche pubbliche, generalmente ambigue e poco flessibili per la formulazione di ampie finalità, di difficile definizione operativa, vengono quindi trasferite dal centro agli organi periferici. Sono infatti le amministrazioni locali e le organizzazioni del privato sociale che operano sul territorio, ad essere chiamate ad interpretare gli indirizzi generali, a definire le priorità e a tradurle in iniziative ed attività concrete (Iprs, Censis, Synergia, 2009).

L'esito di questo processo, per lo più definito in termini di "effetto perverso del principio di sussidiarietà", è la frammentazione degli interventi che genera la dispersione delle conoscenze e la mancata capitalizzazione delle esperienze che rendono problematico pervenire ad una chiara visione di quanto realizzato sul territorio (Iprs, Censis, Synergia, 2009).

Tale difficoltà pervade anche il campo della ricerca, in quanto la complessità del fenomeno, che tocca sfere trasversali e livelli distinti, non permette una informazione integrata, risultando, peraltro, ostacolata anche dalla eterogeneità delle fonti e della disomogeneità metodologica di raccolta e di analisi dei dati⁹⁸.

Ma quali sono stati i nodi problematici che hanno monopolizzato l'attenzione dei politici?

Molti autori sostengono che sino ad oggi, seppure con alcuni cambiamenti, è prevalsa una impostazione politica imperniata sullo strumento di regolarizzazione caratterizzata da "una scarsa regolamentazione istituzionale in cui le misure legislative hanno rincorso il fenomeno con le ricorrenti sanatorie anziché precederlo e governarlo" (Ambrosini 2005).

Le sanatorie, varate dal governo italiano in varie fasi storiche (nel 1987, 1990, 1995, 1998, 2002 sino all'ultima nel 2009, per colf e badanti), hanno creato fasi di *espansione* e di *ridimensionamento* della presenza irregolare nel nostro paese supportando quel confine labile che caratterizza il binomio regolarità-irregolarità.

Attributi flessibili che rappresentano costruzioni socio-politiche derivanti dalla attività di regolazione governativa che, attraverso gli interventi di sanatoria, modifica la condizione del migrante legalizzandone o meno il soggiorno.

Queste iniziative legislative hanno inoltre prodotto due processi divergenti, l'"*effetto richiamo*", concomitante ai provvedimenti di sanatoria, e l'"*effetto svuotamento*" che ha provocato, nel 2008, in concomitanza con i segnali di crisi economica e

⁹⁸ Nonostante gli sforzi empirici effettuati nelle varie indagini locali e nazionali, inserite anche nei progetti europei, le informazioni rimangono parziali. Attualmente si assiste all'elaborazione di sistemi di indicatori atti a misurare alcuni aspetti salienti del processo di integrazione degli immigrati nelle regioni e province italiane. Anche se queste esperienze, ancora in corso, risalgono 2001 – esempi eclatanti a livello nazionale sono: il Secondo rapporto sull'integrazione in Italia (2001) realizzato dalla Commissione per le politiche di integrazione, i lavori del CNEL del 2001, 2003 e l'ultimo del 2010, mentre, a livello europeo, lo studio Migrant Integration Policy Index - i diversi sistemi di misurazione risultano spesso tra loro poco comparabili. La consapevolezza di questa criticità ha dato comunque avvio a riflessioni e a interventi significativi (Ismu, Censis, Iprs 2010)

occupazionale, la caduta dei flussi migratori, parzialmente superata già alla fine del 2009 in vista del varo governativo dell'ultima sanatoria (Ismu, Censis, Iprs, 2010).

Alcuni nodi problematici che caratterizzano l'orientamento politico del nostro paese possono essere dunque identificati in alcuni caratteri ricorrenti rintracciabili nella letteratura sull'argomento.

L'elenco potrebbero essere lungo: la debole "regia" delle istituzioni nelle politiche di accoglienza e di integrazione, per lo più demandate agli attori locali, "il disconoscimento delle ragioni strutturali, demografiche ed economiche che rendono l'immigrazione fattore decisivo del nostro sviluppo"⁹⁹ (CNEL, 2010), l'incapacità di riconoscere le criticità dei processi di integrazione come disfunzioni preesistenti dell'organizzazione sociale e la mancanza di una prospettiva di politiche organiche di riforma sociale.

Del resto è proprio dal continuo ricorso ad una politica basata essenzialmente sulla lotta alla irregolarità e alla sicurezza¹⁰⁰ che hanno preso origine alcuni eclatanti fatti di cronaca che hanno caratterizzato anche il 2009: il pacchetto sicurezza, la trasformazione dei Cpt¹⁰¹ (Centri di permanenza temporanea) istituiti dalla legge Turco – Napolitano, in CIE¹⁰² (Centri di identificazione e di espulsione), la tragica vicenda dei respingimenti in mare a Lampedusa e le norme, poi sparite, dei cosiddetti "medici e presidi spia"¹⁰³, su cui si tornerà successivamente.

Per ripercorrere le tappe salienti che hanno contrassegnato la politica migratoria italiana, si rimanda alla tavola I.16. Si ritiene altresì opportuno sottolineare la contraddizione presente nell'ordinamento legislativo nazionale dove si sovrappongono la legge 40/98¹⁰⁴ e la 189/2002¹⁰⁵, ispirate a due disegni di immigrazione contrapposti, l'una strutturale, tesa alla stabilizzazione e proiettata all'integrazione sociale, l'altra corta, temporanea e ispirata all'approccio mercantile che vincola i processi di integrazione alla legalità della residenza e alla condizione lavorativa (CNEL, 2007-2009)¹⁰⁶.

I percorsi varati ultimamente dal governo hanno acceso un ampio dibattito sulla validità e praticabilità nel nostro paese di poter applicare il cosiddetto "sistema a punti"(o sistema a crediti), adottato negli ultimi anni da alcuni paesi europei – Danimarca, Paesi Bassi e Regno Unito – che si sono ispirati all'esempio di alcuni paesi di immigrazione per ripopolamento – Australia, Canada, Nuova Zelanda – che

⁹⁹ Il contesto demografico italiano appare fortemente caratterizzato da 2 processi: il drastico declino della fecondità e l'elevazione della speranza di vita il cui esito è quello dell'invecchiamento della popolazione e delle problematiche ad esso collegate.

¹⁰⁰ Legge Martelli del '90, legge Turco-Napolitano del 98 e la Bossi-Fini del 2002

¹⁰¹ Istituiti con la legge Turco Napolitano 48/98

¹⁰² Approvati a maggio del 2008 con il decreto legge '92 "Misure urgenti in materia di sicurezza pubblica" convertiti con la legge 125/2008 che estende a sei mesi il periodo di permanenza massima dei clandestini nei centri

¹⁰³ Almanacco immigrazione 2010 <http://www.caritasitaliana.it>

¹⁰⁴ Nota come legge Turco-Napolitano, ha l'intento di regolamentare l'immigrazione. In ottemperanza all'art. 47 il Governo ha emanato il decreto legislativo 286/98 contenente il Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

¹⁰⁵ Nota come legge Bossi-Fini

¹⁰⁶ Documento programmatico relativo alle politiche dell'immigrazione e degli stranieri nel territorio dello Stato per il triennio 2007-2009.

hanno optato, seppure in modi diversi, a soluzioni di questo tipo (<http://www.fiewri.it>).

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.

Le perplessità riguardano certamente anche i singoli strumenti che qui di seguito vengono presentati:

1) *l'Accordo di integrazione*¹⁰⁷. Strumento identificativo adottato con il Pacchetto sicurezza, collegato al Piano nazionale nella sicurezza – Identità e incontro, diretto a cittadini stranieri tra i 16 e i 65 anni che richiedono per la prima volta il permesso di soggiorno nel nostro Paese. L'accordo, articolato per crediti da conseguire nel periodo di validità del permesso di soggiorno, viene sottoscritto presso lo *sportello unico* per l'immigrazione e inserito *nell'anagrafe nazionale presso il Ministero dell'interno*. Il monte crediti iniziale è di 16, di cui 15 potrebbero essere sottratti in caso della mancata frequenza dello straniero alle sessioni di formazione civica organizzate dallo sportello unico. L'incremento dei crediti, associati alle conoscenze linguistiche, ai corsi frequentati, è previsto con l'acquisizione di determinate competenze e solo al conseguimento dei 30 crediti è programmata l'estinzione dell'accordo per adempimento.

2) il superamento di un *test di conoscenza della lingua italiana*¹⁰⁸ in corrispondenza del livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo, viene effettuato a tutti gli stranieri che chiedono il rilascio del permesso di soggiorno Ce di lungo periodo, e prevede una richiesta presentata in modalità informatica e lo svolgimento di un test che, effettuato con le stesse modalità della domanda può essere svolto, a richiesta dell'interessato, anche con modalità scritte.

3) il *Piano nazionale per l'integrazione nella sicurezza – Identità e incontro*¹⁰⁹ - promosso in concerto dai Ministeri del Lavoro, dell'Interno e dell'Istruzione, riassume la strategia che il Governo intende perseguire in materia di politiche di integrazione e si basa su cinque principi di integrazione:

- a) *Asse dell'Educazione e apprendimento: dalla lingua ai valori* qui troviamo i luoghi dove l'apprendimento della lingua italiana e dei valori costituzionali vengono veicolati in modo preminente, la scuola per i minori – con l'adozione del *Piano nazionale per l'apprendimento e insegnamento dell'italiano come L2 nelle scuole* – e il lavoro per gli adulti.
- b) *Asse del Lavoro* che sviluppa un sistema di riconoscimento e certificazione che consente al lavoratore straniero di inserirsi in maniera adeguata sul mercato del lavoro.

¹⁰⁷ Regolato in via preliminare dal Consiglio dei Ministri del 5/2010 e previsto dall'art. 1 c.25 legge 94/2009

¹⁰⁸ Decreto 4 giugno 2010

¹⁰⁹ Approvato 10 giugno 2010

- c) *Asse dell’Alloggio e governo del territorio*. Definisce le politiche di accesso alla casa da parte degli immigrati e favorisce un *Patto sociale* nel rispetto delle regole di convivenza civile per evitare il rafforzamento del binomio immigrazione-criminalità spesso dovuto alla creazione di enclavi monoetniche.
- d) *L’asse dell’Accesso ai servizi essenziali*. Semplifica l’iter burocratico per l’accesso ai servizi sanitari e socio-assistenziali
- e) *L’asse dei Minori e seconde generazioni*. Conferma la tutela del minore a prescindere dalle modalità di ingresso nel territorio.

La politica governativa prevede, inoltre, la creazione del *Portale di integrazione*, finalizzato a fungere da sportello unico virtuale in cui reperire le informazioni istituzionali¹¹⁰ sia per i soggetti immigrati che per gli attori che si occupano dell’immigrazione – Ministeri, Regioni, Enti Locali, e per gli immigrati (<http://www.governo.it>)

Una prima valutazione del Piano per l’integrazione nella sicurezza “Identità e incontro” si evince dal VII Rapporto del CNEL sugli *Indici di integrazione degli immigrati in Italia (2010)*.

Il Rapporto, auspicando il superamento di una logica governativa basata sull’emergenza e sulla sicurezza sociale, individua i limiti di impostazione del documento governativo che agiscono negativamente togliendo

alle misure contenute in alcuni dei cinque assi di iniziativa del documento [...], 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 preesistenti in cui vertono le aree delle politiche pubbliche, che, ancora una volta, non sembrano incluse in una prospettiva più ampia di riforma sociale.

¹¹⁰ <http://www.governo.it>

Tav. I.16 - Le tappe evolutive delle politiche migratorie nazionali

Testo unico delle leggi di pubblica sicurezza, regio decreto del 1931	Ha regolato per lungo tempo la materia migratoria.
Legge 943/86 “Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine”	Presentava una impostazione essenzialmente lavoristica che non riconosceva alcun diritto alla componente irregolare.
Legge 39/90 (Legge Martelli) Norme vigenti in materia di asilo politico, ingresso e soggiorno dei cittadini extracomunitari e apolidi già presenti nel territorio dello Stato	Rappresenta un tentativo di regolamentare il fenomeno in modo complessivo, ma i risultati rimangono di modesta entità.
D.l 489/95 “Decreto Dini”	Varata durante il Governo Dini il decreto, che prevedeva accanto alla terza sanatoria procedure di espulsioni semplificate, fu reiterato per 4 volte con delle modifiche. Non fu mai convertito in legge, fu infatti lasciato decadere con salvaguardia della legge 617 del 96. Alcuni autori mettono in luce che il ricorso al decreto è sintomatico di una mancata organicità della materia.
Decreto 286/98 Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero	Riunisce e coordina le varie disposizioni in materia di immigrazione e condizione dello straniero. Vi si trovano disposizioni in materia sanitaria, di diritto alla casa, all’assistenza sociale e l’istruzione. In particolare l’art. 38 reca norme specifiche in ordine all’organizzazione scolastica e al ruolo degli enti locali. Il Decreto è stato oggetto negli anni di numerose modifiche ¹¹¹
Legge 40/98 conferita nel d.lgs 286/98	Conosciuta come legge Turco- Napolitano ha apportato alcune innovazioni rispetto alle normative precedenti. Cercando di superare l’approccio emergenziale introduce la carta di soggiorno permanente per gli immigrati regolari residenti da almeno 5 anni e l’assistenza sanitaria agli immigrati irregolari che viene così a perdere il carattere di straordinarietà. L’art. 36 della legge richiama
Legge 40/98	

¹¹¹ L. 94/2009 Disposizioni in materia di sicurezza pubblica. D.lgs 17/2008 Permesso di soggiorno, D.l 10/2007 Disposizioni volte a dare attuazione ad obblighi comunitari ed internazionali; D.l 249/2007 Misure urgenti in materia di espulsione e di allontanamenti per terrorismo e per motivi imperativi di pubblica sicurezza; D.lgs 5/2007 Attuazione della direttiva 2003/86/CE relativa al diritto di ricongiungimento familiare, D.lgs 154/2007 attuazione della direttiva 2004/114/CE, relativa alle condizioni di ammissione dei cittadini di Paesi terzi per motivo di studio, scambio di alunni, tirocinio non retribuito e volontariato; D. 68/2007 disciplina di soggiorni di breve durata degli stranieri per visite, affari, turismo e studio; D. 271/2004 Conversione di legge, con modificazione del decreto legge 14 settembre 2004, n. 241, recante disposizioni urgenti in materia di immigrazione (ISMU, Norme di base www.ismu.it)

conferita nel d.lgs 286/98	il valore delle differenze linguistiche e culturali e individua nei progetti interculturali una possibilità di ampliamento dell'offerta normativa.
Legge 189/2002 modificava il testo unico. La legge viene a sua volta modificata dal decreto legislativo 195/02 convertito in legge 222/02	La nuova legge sull'immigrazione Bossi-Fini. Istituita con l'intento di espellere tutti gli immigrati illegalmente presenti in Italia ha finito per approvare la più grande sanatoria varata nel paese. La legge segna un parziale ritorno all'impostazione lavoristica dell'86 con l'istituzione di un contratto di soggiorno per lavoro. Definisce alcune restrizioni per il ricongiungimento familiare e istituisce le impronte digitali, estese anche agli italiani, e introduce il reato di ingresso clandestino. Non modifica le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola che continuano ad essere disciplinate dal D.P.R 394/99.

L'orientamento statale che sottende le politiche per l'immigrazione, ricalca essenzialmente un orientamento politico propenso a considerare lo straniero come "lavoratore temporaneamente presente" a cui riconosce parziali misure compensative. Pur se nel tempo le normative in materia di immigrazione si sono orientate, almeno a livello teorico, su interventi di maggiore sinergia con le aree trasversali delle politiche pubbliche, il riconoscimento dei diritti e la loro effettiva attuazione, sembrano rimanere intrappolati in una prospettiva politica priva di una costruttiva progettualità intenzionale incapace di interconnettere le aree di intervento all'interno di un unico progetto di integrazione.

Non stupisce in tal senso che alcuni diritti sociali, costituzionalmente garantiti e teoricamente enfatizzati, continuano, di fatto, a rimanere nell'ombra. L'esito è l'immagine di una istituzione politica impacciata a misurarsi con la sfida della diversità, che, di contro, impegna e mobilita il terzo settore.

Come afferma Pace (2007), la società viaggia a due velocità, quella che misura la somma delle decisioni prese in campo politico e la velocità che misura le energie auto-organizzative che la società civile e le comunità locali sono in grado di mobilitare concretamente moltiplicando iniziative che rendono possibili pratiche di inclusione sociale.

I.7. Le conseguenze inattese delle politiche per l'immigrazione: gli immigrati tra pregiudizi e stereotipi

Alcuni autori sostengono che gli effetti perversi e inattesi delle politiche migratorie nazionali oscillano da atteggiamenti di fatalistica rassegnazione a una cinica fiducia negli anonimi meccanismi di mercato e hanno agito in termini di diffusione dei pregiudizi relativi alla diversità degli immigrati (Pollini, Scidà, 2004 p.173) e

hanno messo a rischio diritti civili riconosciuti dalla Costituzione ad ogni persona e [...] creato un clima che serve a suscitare gli istinti su una subcultura xenofoba¹¹², che compromette un' ordinata convivenza civile (CNEL, 2010 p. 5).

Se le condizioni per garantire le pari opportunità nell'accesso ai diritti sociali sono definite da una rigidità normativa poco inclusiva, la condizione degli stranieri rischia di saldarsi ad un'emarginazione economica e occupazionale che alimenta l'economia sommersa e crea un sottoproletariato che ha, per definizione, un rapporto di pura sopravvivenza con la società ospitante (Pace, 2007).

Si attivano così le condizioni che alimentano forme di discriminazione razziale che trovano origine, prioritariamente, da una discriminazione istituzionale.

Pur se gli articoli 43 e 44 del d.lgs 286/98 fanno proprio il riferimento costituzionale e la definizione contenuta nella Convenzione internazionale sulla eliminazione della discriminazione razziale¹¹³, le politiche pubbliche, limitando di fatto l'accesso a determinate occupazioni, a diritti e a benefici, innescano processi di vera e propria esclusione sociale. Basta pensare, ad esempio, alle norme di accesso all'impiego pubblico regolate dai concorsi; alla ritrosia a riconoscere i titoli di studio rilasciati dai paesi estranei al sistema occidentale o alle 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”¹¹⁴ (Ambrosini, 2005).

Non a caso, come la ricerca evidenzia, i fattori frenanti della mobilità sociale, legati ad ambiti¹¹⁵ in cui maggiormente si annidano i rischi di discriminazione razziale, riportano al prevalere del peso delle condizioni oggettive di svantaggio e di precarietà economica a cui maggiormente sono esposte alcune categorie sociali.

In questo clima contraddittorio, a cui si contrappone una politica centrata sui grandi temi e sulla revisione dei grandi impianti normativi – cittadinanza, garanzia dei diritti e pari opportunità – il tema dell'immigrazione continua ad essere

¹¹² Atteggiamento di rifiuto o di paura nei confronti degli stranieri (Ambrosini, 2005)

¹¹³ La Convenzione internazionale identifica il fenomeno come “ogni comportamento che, direttamente o indirettamente, comporti una distinzione, esclusione, restrizione o preferenza basata sulla razza, il colore, l'ascendenza o l'origine nazionale o etnica, le convinzioni e le pratiche religiose, e che abbia lo scopo o l'effetto di distruggere o di compromettere il riconoscimento, il godimento o l'esercizio, in condizioni di parità, dei diritti umani e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale e culturale e in ogni altro settore della vita pubblica”

¹¹⁴ La discriminazione indiretta, non riconducibile ad elementi di esclusione dichiarati, viene generalmente identificata a posteriori in base alle evidenze statistiche che dimostrano la penalizzazione degli immigrati in determinati ambiti di vita sociale (Ambrosini, 2005, p. 265)

¹¹⁵ Occupazione, istruzione, alloggio.

sempre presente negli organi di stampa e negli interventi delle forze politiche e sociali con accenti spesso radicalmente bipolari, e' risorsa/minaccia, serve rigore/solidarietà e accoglienza, si cerca sicurezza/integrazione, autodifesa identitaria/multiculturalismo (De Vita, p. 19).

Continua cioè a prevalere una sorta di tensione sul modo di vedere i migranti, riconosciuti, per un verso come risorsa, in quanto lavoratori, ma anche come artefici delle tensioni sociali, cause prime delle nostre mancanze di lavoro, di alloggio, di sicurezza¹¹⁶, beneficiari di diritti non spettanti che "sfruttano a loro vantaggio lo Stato sociale" (Giddens, 2007, p.137).

V. Dan Dijck (1994) ritiene che i pregiudizi etnici si riproducono e si diffondono seguendo essenzialmente tre percorsi:

- accentuando l'enfasi sulla diversità culturale;
- ponendo in primo piano la competizione con i membri degli altri gruppi etnici in termini di distribuzione delle risorse (lavoro, casa servizi);
- sottolineando il pericolo rappresentato dagli "altri" che, in forza della loro diversità, minacciano sia la sicurezza personale che la nostra identità culturale (Pollini, Scidà, 2004).

In questo contesto l'impatto dell'immigrazione sul piano dell'incontro, soprattutto quando si instaura tra membri economicamente e culturalmente più deboli, genera spesso una forma di rigetto e di intolleranza, o semplicemente forme di tolleranza che si trasformano in indifferenza (Bauman, 2001), che trovano legittimazione nei fatti di cronaca diffusi dagli organi di stampa, che acuiscono le percezioni di insicurezza nell'opinione pubblica, e negli interventi politici spesso intrisi di toni, non sempre latenti, di intolleranza e di discriminazione.

Del resto

quando il razzismo sale di grado, quando arriva a coinvolgere i parlamentari e i membri del governo, è pubblicamente legittimato. L'uomo della strada si sente legittimato dall'alto a tenere comportamenti aggressivi (Zincone, 2002).

La concezione dell'alterità come risorsa che conduce il sistema sociale ad evolversi e a costruire nuovi equilibri, superando le eterogeneità presenti nel sistema societario, è un processo ancora in fieri, anche se qualcosa, almeno in termini di consapevolezza, si sta muovendo.

Se sul piano politico le istituzioni appaiono affannate e inadeguate, a livello micro-sociale ed individuale si presentano posizioni più aperte allo scambio interculturale ancora estranee alle élite politiche nazionali.

Attualmente appare largamente diffuso il termine di *società tollerante*, che indica l'insieme degli atteggiamenti che dovrebbero naturalmente essere presenti in un

¹¹⁶ La disuguaglianza nella distribuzione delle risorse è maggiormente avvertita in quelle aree disagiate ove imperversa la lotta quotidiana per la sopravvivenza ed è all'origine di quel meccanismo di dislocazione che, disconoscendo il ruolo delle responsabilità politiche, dirige i sentimenti di ostilità verso i soggetti immigrati ritenendoli gli esclusivi colpevoli delle tensioni sociali.

sistema pluralistico. Ma se si intende per società tollerante l'esito di pratiche coerenti e sinergiche tra istituzioni, gruppi ed individui, non si può definire, la nostra, una società tollerante dati i caratteri, più volte richiamati, di episodicità e di approssimazione che caratterizzano la gestione statale dell'immigrazione.

Se la spinta tollerante può trovare attualmente effettivi riscontri solo sul piano dei comportamenti individuali, è possibile individuare, come propongono Pollini, Scidà (2004), cinque possibilità di soluzioni diverse di tolleranza; *l'indifferenza*¹¹⁷, *il relativismo culturale*¹¹⁸, *l'interesse funzionale*¹¹⁹ e *il meticcio*¹²⁰. Nella quinta posizione si colloca il *dialogo*, propria di chi è disponibile ad un incontro e ad un confronto capace di salvaguardare le reciproche differenze. Questa forma di tolleranza attiva, trova conferma nell'art 1 della *Dichiarazione di principi di tolleranza del 1985* sottoscritto nell'ambito della Conferenza UNESCO che definisce la tolleranza né come concessione, né come compiacenza, ma "come un'attitudine attiva animata dal riconoscimento dei diritti universali della persona umana e delle libertà fondamentali altrui"(Pollini, Scidà pp. 171.180).

¹¹⁷ Come afferma De Vita (1996, p. 53) esclude l'oppressione ma non include la relazione e il rispetto

¹¹⁸ Accettazione acritica e passiva

¹¹⁹ L'apertura e lo scambio verso culture altre sono legate alla possibilità di trarne vantaggi personali per raggiungere specifici interessi (l'utilizzo della manodopera straniera a basso costo ne rappresenta un esempio ed è uno strumento di vantaggio scaturito dall'economia globalizzata)

¹²⁰ Si fonda sulla convinzione che solo da un rimescolamento tra culture possa scaturire una nuova cultura.

I.8 . Osservazioni conclusive

La crescita di nuove logiche di potere e di dominio sembrano caratterizzare il complesso fenomeno della globalizzazione che, se a livello culturale, ha creato interdipendenze negli stili di vita comune, dall'altro ha avviato una nuova forma di pluralismo sociale che ha generato istanze e dinamiche contraddittorie.

Le società complesse si sono trovate ad affrontare una delle più significative sfide che il processo di globalizzazione economica e mediatica ha apportato in questi ultimi decenni: la diffusione di società in cui coesistono gruppi di diversa appartenenza culturale.

Il fenomeno, definito con il termine di multiculturalismo, non è certamente nuovo, con l'avvento della società industriale e post-industriale si assiste gradualmente a processi migratori interni, internazionali e intercontinentali di cui possiamo reperire innumerevoli testimonianze storiche¹²¹. Ciò che cambia è l'evoluzione del fenomeno, "la presa di coscienza dell'importanza e dell'irreversibilità di questo processo" (Ambrosini, 2005, p. 212), le modalità con cui viene affrontato e interpretato dalle società occidentali che si trovano costrette a confrontarsi con i retaggi del passato coloniale che sembrano mantenere ancora forti radici ideologiche e culturali.

Credenze che hanno influito sulle altalenanti politiche sociali che sono state adottate storicamente dai diversi paesi europei che, oscillando da fasi di apertura e chiusura legislativa verso i percorsi di inserimento dei soggetti immigrati, hanno contribuito a sostenere la presenza di effetti paradossali e contraddittori.

con l'affermarsi della globalizzazione[...] si assiste ad un drammatico paradosso: nell'economia-mondo e nel villaggio globale la circolazione è libera e garantita, ampia e rapida per i capitali, le merci, le informazioni, è, invece, sottoposta a controlli e restrizioni, [...], e, talvolta, anche impedita, per gli uomini e le donne, specie quando provengono dal Sud del mondo.(Le migrazioni nel mondo contemporaneo. Un paradosso della modernità <http://host.uniroma3.it>)

La crisi economica globale, i fatti dell'11 settembre e gli attentati di Madrid e di Londra hanno acuito le insicurezze e le diffidenze della popolazione europea provocando, quasi ovunque, irrigidimenti nelle politiche di regolamentazione degli ingressi con evidenti disinvestimenti nella promozione di politiche organiche di integrazione. Pur se sul piano teorico, sia a livello europeo che nazionale, la prospettiva del fenomeno migratorio poggia sui grandi temi della coesione sociale,

¹²¹E' difficile dar conto della storia dell'immigrazione. In termini generali possiamo dire che prima del secondo dopoguerra le migrazioni interne si hanno soprattutto a partire della metà del XIX secolo con la Rivoluzione industriale. Nel novecento cominciano le migrazioni continentali tra Stati confinanti mentre a livello intercontinentale si ha una prima forma di migrazione che dura dall'inizio dell'ottocento alla fine degli anni trenta. In questo periodo storico si assiste anche a migrazioni transoceaniche dirette, soprattutto, verso il Continente Americano – Stati Uniti, Canada, Brasile e Argentina – e quello Australiano, ma anche verso il Sud Africa e L'Africa orientale. Se prendiamo come riferimento il secondo dopoguerra è l'espansione industriale della Germania occidentale, del Belgio, della Francia, della Svizzera e dell'Olanda a richiamare i lavoratori temporanei provenienti dall'Europa meridionale e orientale. Con lo shock petrolifero del '73 la situazione muta rapidamente, finisce il reclutamento massiccio di manodopera e comincia una politica di restrizioni soprattutto negli Stati dell'Europa occidentale che va ad incrementare forme di clandestinità e a nutrire l'economia sommersa.

dell'equità nella distribuzione delle risorse, dell'uguaglianza di ogni cittadino e dell'abbattimento di ogni forma di discriminazione, nei fatti, il percorso, è ancora in fieri perché forti sono le resistenze culturali e ideologiche che si antepongono al progetto di una "società interculturale" che presuppone politiche di integrazione intenzionali capaci di garantire l'azione coordinata e sinergica degli attori e delle differenti dimensioni sociali.

La consapevolezza degli ostacoli che si antepongono ad una adeguata integrazione sociale, che si riscontrano anche sul piano formativo dove sussiste un'insufficiente alfabetizzazione che colpisce maggiormente gli alunni immigrati, ha sollecitato l'avvio di una prospettiva comunitaria atta a far convergere le politiche nazionali su Programmi di lavoro basati su una piattaforma di cooperazione tra Stati membri (MAC).

L'Italia, il cui ingresso nel novero dei paesi di immigrazione è stato, a livello temporale, successivo rispetto ad altre realtà europee, ha adottato una impostazione politica improntata sullo strumento della regolamentazione dove "le misure legislative hanno rincorso il fenomeno con le ricorrenti sanatorie anziché precederlo e governarlo".

Attualmente si assiste ad un ampio dibattito teorico che ha per tema la validità e praticabilità nel nostro paese di applicare il cosiddetto sistema a punti (o sistema a crediti), che riassume l'attuale strategia del Governo sull'avvio del nuovo modello di integrazione rivolto agli stranieri.

Gli effetti inattesi delle politiche migratorie nazionali hanno agito in termini di diffusione dei pregiudizi verso la diversità degli immigrati attuando le condizioni per favorire forme di discriminazione razziale che trovano origine, prioritariamente, da una discriminazione istituzionale.

Non stupisce in tal senso che alcuni diritti sociali, costituzionalmente garantiti e teoricamente enfatizzati, continuano, di fatto, a rimanere nell'ombra.

L'esito è l'immagine di una istituzione politica impacciata a misurarsi con la sfida della diversità, che, di contro, impegna e mobilita attivamente il terzo settore.

Come afferma Pace (2007), la società viaggia a due velocità, quella che misura la somma delle decisioni prese in campo politico e la velocità che misura le energie auto-organizzative che la società civile e le comunità locali sono in grado di mobilitare concretamente moltiplicando iniziative che rendono possibili pratiche di inclusione sociale.

Cap. II

Il contesto nazionale

Premessa

Il capitolo affronta l'analisi del ruolo dell'istruzione e dell'educazione nella società contemporanea attraverso una duplice dimensione: il processo di adeguamento del sistema scolastico nazionale, finalizzato a promuovere una maggiore efficacia dei sistemi educativi in vista della logica del Life-long Learning, e l'analisi della realtà educativa contemporanea tra decentramento, autonomia scolastica e gli imperativi di efficienza, efficacia ed equità.

Successivamente viene dedicata particolare attenzione al percorso e all'evoluzione della normativa nazionale sui temi dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana.

Il capitolo permette di approfondire le riflessioni sullo stato attuale del contesto educativo in rapporto agli elementi innovativi e alle esigenze formative poste dalla presenza degli alunni stranieri e si conclude con l'esame dell'impatto dei processi di riforma sui progetti educativi rivolti agli alunni stranieri,.

Si parte infatti dal presupposto che una adeguata comprensione dei percorsi di accoglienza e di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana, possa essere desunta solo attraverso una prospettiva di lettura ad ampio raggio che dia conto anche dei processi innovativi che, se da una parte prospettano spazi di cambiamento, dall'altra generano situazioni ambigue e contraddittorie difficili da districare.

II.1 Ruolo dell'istruzione e dell'educazione nella società contemporanea. L'autonomia scolastica tra efficienza, efficacia e qualità.

Pur se a livello comunitario in materia di istruzione (par. I.5), non vengono prodotti atti vincolanti, ma solo Raccomandazioni,¹²² il loro impatto sulle politiche nazionali, è particolarmente influente.

Quando si affronta l'analisi dei fenomeni educativi è necessario ampliare la prospettiva interpretativa attraverso uno sguardo capace di cogliere sia l'istituzione scolastica con la rete di interrelazioni¹²³ locali che la caratterizzano, che gli input che provengono dal contesto globale¹²⁴ che, in virtù del processo di sussidiarietà verticale, influenzano le politiche educative nazionali in tema di istruzione.

Solo attraverso una prospettiva di lettura ad ampio raggio è possibile comprendere come politiche educative mirate a disciplinare un settore specifico dell'educazione – che nel nostro caso riguarda gli alunni stranieri - vadano in realtà a confrontarsi con altri elementi normativi che, se da una parte, prospettano spazi di innovazione e di cambiamento, dall'altra generano spesso situazioni ambigue e contraddittorie difficili da districare.

La prospettiva contenuta nella “strategia di Lisbona” di un' economia europea basata su una “conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”,¹²⁵ ha contribuito ad attivare un processo di adeguamento dei sistemi di istruzione dei Paesi membri, che hanno avviato una revisione e una ridefinizione dei propri orientamenti dando corso a incisivi processi riformistici.

L'idea della conoscenza collocata in una prospettiva evolutiva all'interno di una dimensione politico-sociale europea, ha reso necessario promuovere una maggiore efficacia dei sistemi educativi attraverso il passaggio da forme centralizzate ad assetti di maggiore apertura e partecipazione locale (Serpieri, 2008).

L'investimento in capitale umano e sociale ha richiesto una revisione dei processi formativi finalizzati all'acquisizione delle competenze in uscita dall'obbligo scolastico, ritenute necessarie per entrare nella logica del Life- long Learning¹²⁶.

Prospettiva che ha dato enfasi ad una definizione di conoscenza considerata come autorealizzazione individuale e come esercizio di cittadinanza attiva e di inclusione sociale che ha modificato il modello formativo ridefinendo il rapporto tra insegnamento e apprendimento e quello tra conoscenze e competenze (Scurati, 2005).

Un apprendimento contestualizzato e co-costruito mira a sviluppare la capacità di selezionare le conoscenze affinché vengano trasformate in capacità di tipo pratico

¹²² L'istruzione è un settore in cui i paesi membri sono chiamati al raggiungimento di obiettivi comuni, l'UE ha competenze di sostegno e coordinamento e solo in casi indispensabili, l'intervento.

¹²³ Determinate sia dalle politiche di decentramento attivate sulla base del principio di sussidiarietà orizzontale che dalle configurazioni storiche che caratterizzano il contesto locale.

¹²⁴ Che definiscono mediante indicatori, standard e benchmark livelli di monitoraggio comparativi internazionali sui livelli raggiunti dagli stati membri rispetto agli obiettivi prefissati (indicatori internazionali dell'educazione dell'Ocse, il TIMSS, l'OCSE-PISA sulla valutazione competenze dei quindicenni in alcune aree disciplinari)

¹²⁵ L'obiettivo da cui emerge la stretta correlazione tra educazione-economia è stato fissato dal Consiglio Europeo del 2000 e ridisegnato all'interno del nuovo quadro di cooperazione “ET2020”

¹²⁶ Istruzione e formazione permanente

applicabili in contesti d'uso e a facilitare processi cognitivi capaci di connessioni plurime in continuo andirivieni tra i saperi teorici e pratici, tra conoscenze dichiarative e procedurali¹²⁷ (Benadusi, Nicesano, 2010).

E' all'interno di questa visione della conoscenza scandita da un percorso di "incontro-scontro" (Barzanò 2008) tra idee globali e politiche nazionali che devono essere interpretato il processo di decentramento e l'autonomia scolastica che trova i suoi riferimenti normativi nella legge 59/97 e nel D.P.R.275/99, che hanno attribuito alle scuole autonomia funzionale, organizzativa e di ricerca e sviluppo.

La scuola assume così gli effetti di una organizzazione intesa come "servizio alla persona", con piena responsabilità gestionale, organizzativa e di sviluppo ed è chiamata ad elaborare una strategia della propria missione e a promuovere le proprie caratteristiche, "all'utente-cliente", attraverso la progettazione del Piano dell'Offerta Formativa anche promuovendo intese tra scuola-territorio.

Il processo di decentramento in direzione di un aumento di responsabilità delle Regioni e degli Enti Locali, se da una parte produce il crescente coinvolgimento del privato nel sociale (volontariato, associazionismo, cooperative sociali), dall'altra intensifica il ricorso significativo ai livelli di rete che modificano e contestualizzano, a livello locale, i presupposti di intesa tra scuola e territorio.

Nel nuovo processo di decentramento, strutturato sulla sussidiarietà orizzontale, vengono attribuite alle Regioni e alle Autonomie Locali¹²⁸ nuovi compiti in materia di istruzione e formazione. A partire dalla legge 59/97 e dalla riforma del Titolo V della Costituzione,¹²⁹ si avvia una nuova distribuzione dei poteri che fa convergere, in un processo di coordinamento e di integrazione, soggetti pubblici e privati in un'alleanza condivisa di risorse e capacità. Come afferma Serpieri (2008)

ne risulterebbe un sistema in cui non sarebbero riconosciuti poteri di supremazia, "ma rapporti potenzialmente infiniti" di tipo paritario: un "sistema reticolare", nel quale ogni soggetto è uno snodo e si fa portatore di interessi, ma agisce sempre secondo una logica collaborativa. (Ivi, p. 45).

In questo processo lo Stato funge da "connettore trasversale" pur se rimane titolare di legislazione esclusiva delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni di istruzione e formazione.

E' lo Stato, infatti, a definire gli orientamenti scolastici, l'organizzazione generale dell'istruzione, lo stato giuridico del personale e l'assegnazione del personale e delle risorse finanziarie alle scuole, ripartite, con decreto del Ministro, su base regionale, in proporzione alla popolazione scolastica e al numero degli istituti.

¹²⁷ Tra le diverse soluzioni metodologiche assume un ruolo importante la metodologia della meta cognizione riferita a due processi distinti: la conoscenza del proprio processo cognitivo e la capacità di controllare i processi cognitivi al fine di realizzare un obiettivo determinato. "La formazione meta cognitiva tende ad aiutare gli individui ad impadronirsi delle capacità e attitudini indispensabili per la formazione continua che essi dovranno realizzare durante la loro vita" (Fischer, 2003, p. 127)

¹²⁸ Decreto legislativo 112/98 , Decreto legislativo 267/2000

¹²⁹ Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001

Il sistema però fatica a decollare, il ritorno di tendenze neo-centralistiche statali, le modalità di regolazione burocratica e la riduzione della spesa pubblica, frenano le spinte innovatrici provocando tensioni tra i diversi livelli politico istituzionali.

Nei fatti le scuole non sempre riescono ad instaurare un dialogo con gli Enti territoriali e a promuovere una concreta e continuativa cooperazione, spesso a causa di politiche frammentarie che fanno riferimento ad una normativa complessa che non sempre trova una uniforme corrispondenza interpretativa da parte dei diversi soggetti coinvolti nel processo (Colombo, Giovannini, Landri, 2006).

E' in questo contesto che vanno letti i referenziali educativi di efficienza/efficacia e qualità che rappresentano elementi basilari che hanno sostenuto il processo di decentramento e l'autonomia scolastica.

Prendendo in prestito una classificazione operata da Bottani e Benadusi (2006) è possibile individuare i principali momenti storici che hanno contrassegnato la permanenza, o il superamento, di alcuni referenziali educativi, rispetto a quelli preesistenti.

Il passaggio non ha seguito un percorso lineare. Se, infatti, l'ascesa e/o la caduta di alcuni referenziali ha trovato immediato sostegno da parte degli organi internazionali deputati al monitoraggio comparativo tra gli stati membri, i confronti teorici e politici sulla prospettiva evolutiva delle finalità dell'istruzione non sono mancati.

Dalla classificazione operata da Bottani e da Benadusi, si evince che:

1. negli anni Sessanta e Settanta i referenziali dominanti erano efficienza/efficacia e l'uguaglianza delle opportunità;
2. negli anni Ottanta e Novanta si assiste all'emergere del concetto di qualità che ha finito per assumere una posizione monopolistica;
3. dalla fine degli anni Novanta alla prima metà del decennio iniziale del Duemila si registra invece l'ascesa del nuovo referenziale di equità che tende a rompere il monopolio di efficienza/efficacia e qualità (Ivi p. 19).

Nel processo di riconfigurazione, determinato dal decentramento e dall'autonomia scolastica, ai Programmi nazionali, prescrittivi e uniformi, si sostituiscono le Indicazioni,¹³⁰ che se pur si differenziano a livello locale¹³¹, vengono uniformate, a livello nazionale, mediante il processo di standardizzazione¹³² che richiede alle scuole un efficiente ed efficace servizio formativo, misurabile e quantificabile.

L'urgenza di attivare un valido sistema di valutazione è uno dei nodi principali di politica scolastica dell'attuale governo impegnato a bilanciare, in ottica economica, il rapporto costi-benefici dell'istruzione che, come vedremo nel par. II.4, sembra

¹³⁰ Le Indicazioni nazionali introdotte dal D.lgs 59/2004 che contenevano un grado di prescrittività individuabile nelle formule del portfolio, unità di apprendimento e piani di studio personalizzati, verranno sostituite nel 2007 dalle "Indicazioni per il curricolo", D. M. 31 luglio 2007.

¹³¹ Le scuole, all'interno di una flessibilità stabilita in una quota del 20%, hanno la possibilità di scegliere metodologie, strumenti e tempi di insegnamento facoltativi e aggiuntivi.

¹³² I LEP (Livelli Essenziali delle Prestazione) definiscono gli standard di qualità e quantità dei risultati e contenuti del processo di insegnamento apprendimento che vengono valutati periodicamente e sistematicamente dall'INVALSI

rispondere più che a un progetto di scuola rinnovata ed equa, ad una scuola neo-tradizionale più esigente e selettiva.

La valutazione attivata mediante i test di apprendimento degli alunni se da una parte agisce nel contenere le variazioni locali, diventa il modo per valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione. Questa esigenza di misurazione, che investe tutti i settori sociali, crea non poche zone d'ombra.

Come afferma Domenici (2005)

La diffusione snodata della moda valutativa [...] ormai estesa in ogni settore della vita organizzativa sociale [...] in non rari casi ha portato a far investire risorse umane e finanziarie per le azioni di auditing o di monitoraggio più di quanto non sia stato effettivamente investito per lo svolgimento delle attività stesse da monitorare. [...] La valutazione da insostituibile mezzo e strumento di conoscenza critica di una certa realtà [...] sta correndo il rischio di essere scambiata [...] come l'attività principale da svolgersi [...] come una procedura, sì, di controllo, ma solo di tipo fiscale dell'operato di studenti, dirigenti e di strutture (Ivi p. 132-133).

E' in questa procedura di "rendicontazione dei risultati" dei test di apprendimento degli alunni, esterna al contesto scolastico, che viene colto il rischio di assoggettare il processo formativo alla sola valutazione esterna (Scurati, 2005).

L'efficienza e la qualità della scuola diventano così misurabili nei valori dei test che, pur avendo poco a che fare con i significati più profondi dell'educazione, concorrono a definire l'esito finale dell'esame di Stato (D.P.R. 122/2009).¹³³

I parametri di efficienza,¹³⁴ efficacia¹³⁵ e qualità¹³⁶ hanno sollecitato il delinearsi di due immagini scolastiche tra loro contrapposte: quella che vede un progressivo avvicinamento della scuola alla cultura d'impresa e una visione di istituzione scolastica intesa come "comunità di pratica" (Bertoldi, 2006, Moretti 2003, Orsi 2002, Scurati 2005, Tropea 2002).

Il regolamento dell'autonomia scolastica pur se si basa sul presupposto di sostenere e sviluppare l'equità sociale, ha delineato una concezione che colloca il sistema di istruzione in logiche di mercato, secondo i criteri economici produttivi di efficienza ed efficacia aziendali, che prevedono la messa in atto di procedure standardizzate funzionali alla produzione industriale, ma inadeguate al processo educativo che necessita, invece, di attente procedure di differenziazione (Domenici, 2003).

¹³³ Il D.P.R. 122/2009 prevede che tutti i voti riportati dall'idoneità, dalle prove scritte, dalle prove INVALSI e dalla prova orale concorrano a definire l'esito dell'esame di Stato. Inoltre il comma 9 del D.P.R. prevede che "i minori di cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo di istruzione [...] siano valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani"

¹³⁴ Misura il rapporto tra risultato e la quantità di risorse impegnate. Pone cioè in relazione l'efficacia con i costi sostenuti per la produzione di quel bene o servizio.

¹³⁵ In educazione il termine viene considerato nel rapporto tra risultati ottenuti e obiettivi programmati. Secondo la filosofia neo-utilitaristica che assume la correlazione tra efficacia e utilità in un'ottica funzionalista, l'efficacia consiste nella distribuzione dell'utilità data dalla somma delle utilità individuali e quindi dal grado di soddisfazione che quel prodotto produce come soddisfazione collettiva. La variante prodotta dalla teoria del capitale umano, di stampo economico, fa invece coincidere l'utilità con il reddito futuro associato all'investimento in istruzione.

¹³⁶ Descrive il passaggio di un processo o di una riforma rispetto ad uno standard

Al modello educativo viene così a sostituirsi il paradigma economico che promuove la commercializzazione educativa attraverso un prodotto dell'azienda-scuola individuato nelle

competenze, o performances, che sono quantificabili, misurabili e sottoponibili a processi di standardizzazione.[...] Il culto dell'efficienza e dell'efficacia chiede alla scuola un salto di qualità nella direzione della modernizzazione della sua organizzazione, della funzionalità delle sue procedure, della produttività dei suoi interventi (Fiorin, 2005 p.23).

In questa prospettiva, che sviluppa la cultura della meritocrazia e quella delle "eccellenze"¹³⁷ rimane nell'ombra lo spazio del diritto allo studio sostanziale,¹³⁸ che richiede l'esigenza di attivare percorsi formativi differenziati.

L'approccio del paradigma del "quasi-mercato" scolastico porta alla ribalta

una serie di questioni che hanno accompagnato il processo di democratizzazione degli accessi all'istruzione, come il diritto allo studio, le modalità di selezione, le cause dell'insuccesso scolastico o, in positivo, i fattori che favoriscono il successo formativo e, quindi, più in generale, la questione dell'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione (Besozzi, 2007,118-119).

Sono questi gli elementi che hanno sollecitato la costruzione di una visione di istituzione scolastica che si basa, invece, su una co-progettazione e co-produzione di un sapere contestualizzato, prodotto all'interno di una operatività scolastica scandita da elementi di partecipazione e condivisione, improntata alle esigenze della collettività, ma attenta alle caratteristiche individuali, volta a promuovere risultati culturali e conoscitivi capitalizzabili e spendibili socialmente da ognuno.

Ci sono due modi di pensare all'autonomia che si accompagnano a distinte concezioni di qualità. Essi

testimoniano la differenza netta tra qualità intesa come "sistema", certificazione, conformità, formalizzazione, assenza di difetti, permanenza nel tempo di procedure prestabilite e, un'idea di qualità ben diversa, che adotta invece modelli di riferimento sostenibili, dinamici e contestuali, in grado di arricchirsi delle eventuali revisioni del progetto iniziale. Questa seconda concezione, aperta e flessibile, si nutre degli errori, si apre costantemente alle novità ed agli effetti inattesi, si avvale costantemente della capacità collettiva di ascolto e di quella individuale di autoascolto, nonché della capacità e disponibilità di condividere obiettivi, mete, finalità, azioni, conoscenze, passioni, climi e, persino, rituali e *gioie* (Moretti, 2003, p.13)

Nel dibattito culturale, sociale e nella concreta realtà operatività professionale i due poli si trovano intrecciati (Scurati, 2008) e ci interrogano sulla capacità delle scuole di riuscire a trovare un significativo e democratico equilibrio tra le pressioni esterne e la prospettiva di inclusione, definibile solo all'interno di un percorso collettivo di

¹³⁷ Tendenze queste che alla luce delle nuove riforme scolastiche, rischiano di avviare il ritorno a forme tradizionali di selettività che mettono a forte rischio l'equità, l'inclusione e il diritto dovere di cittadinanza

¹³⁸ Art. 3 e 34 della Costituzione

riflessione e di condivisione, in cui l'apprendimento è vissuto come un'esperienza comune ed emotivamente implicante (Moretti, 2003).

II.2 Dall'uguaglianza all'equità.

L'autonomia si confronta con i cambiamenti che si manifestano nel territorio, ma al centro degli stimoli c'è l'immigrazione che porta con sé problemi di accoglienza e di inserimento che sembrerebbero risolvibili con una buona organizzazione, ma che in realtà richiedono condizioni pratiche di azione, oltre che tempi e spazi adeguati per valorizzare le singolarità e le differenze che si presentano più pressanti con l'accrescersi di classi sempre più eterogenee.

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole riapre il problema del diritto allo studio e problematizza il dilemma di come affrontare il rapporto tra due istanze spesso considerate antitetico e inconciliabili tra loro, che invece trovano sempre più spazio nelle riflessioni teoriche e nell'operatività quotidiana scolastica: l'uguaglianza e la differenza (Besozzi, 1996).

La scuola è considerata dalla maggior parte degli autori (Pocaterra et al., 2009) risorsa fondamentale di integrazione culturale e di promozione sociale, strumento e mezzo di trasformazione generazionale del territorio, "luogo nevralgico di una interculturalità possibile" (Susi, 2008).

Ne deriva l'immagine di una scuola che sembra delimitata da confini che segnano il divario tra due realtà: quella educativa e quella sociale dove le forme di convivenza e di scambio tra culture assumono posizioni antitetico (par.I.6 e I.7). Lo scollamento tra gli orientamenti 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 1996) dall'altra sembra delegarle una vasta gamma di problemi sociali che la scuola stessa non riesce da sola a risolvere (Bottani, 2006).

Il tema dell'equità risulta, infatti, scottante sia per l'inclusione che per la coesione sociale e investe in modo attivo il ruolo della scuola nella sua funzione di agente di mobilità ascendente, ma l'equità di un sistema scolastico ha anche a che fare con i fattori che si situano a monte del sistema di istruzione (condizionamenti socio-ambientali e familiari).

Molte ricerche¹³⁹ dimostrano che l'incidenza delle origini sociali – misurate soprattutto dal titolo di studio dei genitori – rappresenta ancora un fattore che incide sulla possibilità di abbandono scolastico e di iscrizione agli indirizzi professionali, ma mostrano anche che, a parità di condizioni, quindi assenza/presenza di bocciature, gli esiti scolastici tra alunni italofoni e alunni stranieri non sembrano differire (Cecchi 2010; Fondazione Agnelli, 2010).

Ciò significa che non è tanto la differenza etnica la causa delle difficoltà scolastiche, quanto l'estrazione sociale. Partendo dal presupposto che gli alunni stranieri non condividono tutti la stessa condizione sociale, ne consegue che il rapporto con la scuola e la sua funzione educativa cambiano notevolmente (Fischer, 2003).

Da alcuni anni si assiste ad uno slittamento semantico tra il referenziale dell'uguaglianza¹⁴⁰ a quello dell'equità, che sembra generato sia dalle nuove sfide

¹³⁹ ISAE 2007, Cecchi e Flabbi 2007, Cariplo 2009

¹⁴⁰ Inteso dai sociologi in termini di uguaglianza delle opportunità

poste dalla società multiculturale che dall'effetto di riflessioni teoriche sorte in plurimi settori ed ambiti disciplinari.

Considerando il prospetto di riferimento (par. II.I) esposto da Bottani, Benadusi (2006) il referenziale dell'equità viene a rompere il monopolio di efficienza/efficacia e qualità alla fine degli anni Novanta e nel decennio iniziale del Duemila.

Pur se entrambi si riferiscono ad un elemento inerente alla distribuzione di un bene o di un prodotto e alle modalità con cui viene ripartito tra individui e gruppi sociali, è l'evoluzione concettuale dell'atto della distribuzione a produrre lo spostamento semantico e la problematizzazione dell'uso del referenziale egualitario.

Il paradigma dell'uguaglianza, comincia, infatti, ad essere interpretato come riduttivo nel momento in cui si giunge alla consapevolezza che la massificazione dell'uguaglianza in un settore agisce simultaneamente su altri. Operare per azzerare la disuguaglianza in un ambito, compromette, infatti, necessariamente, la disuguaglianza in un altro settore.

L'avvento di questa consapevolezza innesca un processo di problematizzazione del referenziale stesso producendo uno slittamento semantico.

Come si è avuto modi di sottolineare nel paragrafo II.1 l'ascesa e/o la caduta di alcuni referenziali trovano un immediato sostegno da parte degli organi internazionali deputati al monitoraggio comparativo tra gli Stati membri. Le diverse concezioni dell'equità improntano, infatti, sia le macro che le micropolitiche¹⁴¹ che vengono messe in atto negli istituti scolastici. A livello macro i progetti di comparazione europea, tendono ad assegnare priorità al tema dell'equità, che si traduce nella costruzione di indicatori di valutazione dell'equità dei sistemi formativi¹⁴².

Senza entrare nel merito dell'ampio dibattito filosofico da cui prende avvio la problematizzazione, non si può disconoscere l'apporto del filosofico americano John Rawls, che ribaltando il rapporto equità- utilità innescato dal neo-utilitarismo,¹⁴³ apre il grande dibattito sul concetto di equità intesa come giustizia, e di Sen, premio Nobel per l'economia che, pone due quesiti fondamentali: uguaglianza di che? Uguaglianza fra chi?

Quesiti questi che vengono ad acquisire concretezza nella riflessione teorica, soprattutto in quanto correlati all'evoluzione della conoscenza nella società dell'informazione. Il problema dell'uguaglianza, infatti, sorge, in un momento storico specifico, quello successivo alla seconda guerra mondiale, dove l'obiettivo si concentrava nella rivendicazione ad un accesso gratuito all'istruzione. Solo successivamente, con la raggiunta consapevolezza che dietro una rivendicazione

¹⁴¹ Le micro politiche scolastiche in tema di equità, possono essere desunte dalle modalità di insegnamento/apprendimento che vanno dalla formazione delle classi, al modo di organizzare la didattica e alle pratiche di valutazione (Landri, 2006)

¹⁴² Il progetto PISA dell'OCSE, ma anche il progetto G.E.R.E.S.E Gruppo di Ricerca sull'Equità dei sistemi formativi finalizzato dall'Unione Europea per costruire indicatori per i Paesi membri. I progetti mirano ad individuare variabili osservabili a livello macro su scala internazionale. Il gruppo G.E.R.E.S.E ha costruito un sistema pluriprospectico ampio raggruppabile in tre categorie: disuguaglianze tra individui; disuguaglianze tra gruppi; soggetti al di sotto di una soglia minima di competenze

¹⁴³ L'utilitarismo identifica la giustizia con l'utilità di cui troviamo una accezione soggettivistica che è quella che produce maggiore soddisfazione collettiva data dalla somma delle utilità individuali

particolare d'uguaglianza, c'è sempre una questione di equità, che la nozione viene a perdere la sua consistenza concettuale.

Effettuare una scelta che dia conto dei criteri che legittimano un ambito di uguaglianza, rispetto ad altri dei quali si tollera la disuguaglianza, significa, in educazione, chiedersi se si aspira all'uguaglianza dei risultati - riduzione del divario negli esiti scolastici che comporta una giusta uguaglianza dei risultati e disuguaglianza nei trattamenti - o a quella dei trattamenti - insegnamento non discriminante uguale per tutti che postula come giusta una disparità dei risultati-.

Si potrebbe parlare di equità, come giusta eguaglianza nella distribuzione del bene finale, utilizzando una sua combinazione con una giusta disuguaglianza nella distribuzione strumentale che, richiedendo trattamenti differenziati, legittima una diversificazione dei mezzi in funzione di un' uguaglianza di risultati.

Attualmente è condivisa l'idea che una disparità troppo accentuata nelle competenze individuali potrebbe portare a effetti negativi sulla coesione e la cooperazione sociale trasformandosi in disuguaglianza intergenerazionale e in disuguaglianze di opportunità fra gruppi sociali. Affinchè si possa agire in termini di equità si dovrebbero allora stabilire soglie minime di competenze di base che si ritiene equo siano raggiunti da tutti. Pur se questo risulta un criterio che mira a contrastare l'esclusione più che la disuguaglianza è anche vero che permette di contenere la disparità interindividuale (Bottani, Benadusi, 2006).

Da quanto illustrato è possibile desumere la complessità che innerva il paradigma dell'equità che è stato al centro di innumerevoli teorie e riflessioni.

Si ritiene pertanto opportuno utilizzare la prospettiva offerta da Benadusi, Niceforo (2010) che individuano quattro accezioni di equità che, solo per finalità analitiche, vengono analizzate distintamente.

Partendo dal fatto che gli output scolastici includono sia la carriera che l'apprendimento, Benadusi, Niceforo (2010) ci propongono la prima concezione dell'equità.

In molti casi il concetto include problematiche connesse al contrasto alla dispersione e quindi ai tassi di abbandono e di ripetenza che colpiscono in particolare alcuni segmenti della popolazione scolastica considerati a rischio di esclusione.

Secondo gli autori associare il concetto dell'equità al contrasto della dispersione vuol dire muoversi in una logica formale di inclusione che guarda alla carriera scolastica più che all'apprendimento e innesca una logica del "tenere tutti dentro piuttosto che il non lasciare nessuno indietro" (Benadusi, Gainicola, Viteritti, 2006).

Questa accezione del concetto di equità ha come effetto perverso quello di non affrontare il problema e di operare una operazione a ribasso che si traduce in mediocri livelli di apprendimento.

La seconda visione tende a promuovere "il successo scolastico per tutti", mira a livelli di apprendimento da ritenersi essenziali e, solo in questi termini, minimi, che comportano l'applicazione di strategie di differenziazione didattica.

La scuola, riconoscendo i ritmi di ciascuno e i divari dei livelli di partenza (condizionamenti socio-ambientali e familiari), attua strategie differenziate in funzione di obiettivi fondamentali e/o competenze di base.

La terza concezione ritiene che gli stessi obiettivi siano da differenziare in relazione ai talenti (teoria plurale di Gardner) individuali e alle preferenze espresse da studenti e famiglie. Una pedagogia dunque orientata al modello di personalizzazione di processi di insegnamento-apprendimento, che si contrappone a quella pluralistica della individualizzazione.

Infine la quarta concezione più che sui temi dell'inclusione delle opportunità si focalizza sull'obiettivo dell'eccellenza, che sembra oggi particolarmente sponsorizzata dal ministro Gelmini, e sostenuta da specifiche politiche nazionali orientate alla meritocrazia.

Trovare un punto di convergenza tra queste teorie risulta un impegno complesso anche perché nella pratica operativa le opzioni risultano spesso intrecciate e innervano le micro politiche educative dei percorsi di insegnamento-apprendimento attivate nelle scuole (Benadusi, Niceforo 2010).

Di certo la possibilità di analizzare il rapporto tra gli indicatori di efficacia ed equità rappresenta uno spazio di ricerca importante per verificare empiricamente se e in quale misura queste due importanti finalità delle politiche educative possano essere considerate compatibili, convergenti o divergenti.

In Italia la sfida dell'equità si pone in modo rilevante e molte ricerche empiriche, internazionali e nazionali, dimostrano, la poca equità del sistema scolastico italiano che non riesce a correggere l'iniqua distribuzione delle opportunità educative all'interno di un sistema che globalmente produce risultati piuttosto mediocri, maggiormente sfavoriti da fattori di differenziazione territoriale che presentano sistemi di istruzione estremamente disomogenei anche tra scuole ubicate all'interno di macro aree regionali (Fondazione Agnelli, 2010).

II.3. Le politiche educative nazionali: la scelta dell'educazione interculturale

Come si è già osservato, l'Italia, tra i paesi dell'UE, è uno di quelli che ha incontrato più di recente l'immigrazione diventando rapidamente da luogo di migrazione¹⁴⁴ paese di immigrazione.¹⁴⁵

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.

A giugno dell'89 viene formato il primo gruppo di lavoro per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, in un periodo in cui i flussi migratori in entrata erano ancora molto limitati e le scuole cominciavano da poco ad affrontare i nuovi cambiamenti.

Solo negli anni '90 si comincia però a parlare esplicitamente di educazione interculturale e il concetto di diritto allo studio viene ad essere definito, a livello legislativo, come diritto che prescinde dalla condizione giuridica dei minori.¹⁴⁶

La tavola II.1, mostra la sequenza delle circolari del MIUR che hanno accompagnato il trend crescente della normativa scolastica sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

¹⁴⁴ Dal 1861 sino al secondo dopoguerra

¹⁴⁵ E' 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

¹⁴⁶ L'Italia nel 1992 ratifica la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989 e si impegna a garantire il diritto dell'istruzione

Tav II.1: C.M. sul diritto allo studio, l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

C.M.	Anno	Titolo	Tappe
301	1989	Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio	<i>Si forma il primo gruppo di lavoro per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo</i>
205	1990	La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale	<i>Viene introdotto per la prima volta il concetto di educazione interculturale che coinvolge gli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni immigrati in funzione di un reciproco arricchimento. L'educazione interculturale viene anche a svolgere una funzione di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza.</i>
400	1991	Prescrizione e iscrizione degli alunni stranieri	
122	1992	L'educazione interculturale nella scuola	
138	1993	L'educazione interculturale come prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo	
5	1994	Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di minori stranieri privi di permesso di soggiorno	<i>Il diritto allo studio prescinde dalla condizione giuridica dei minori</i>
73	1994	Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola	
56	1995	Campagna dei giovani europei contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza	
119	1995	Iscrizione degli alunni alle scuole o istituti statali di ogni ordine e grado	
249	1999	Scuole situate in zone a forte flusso migratorio	
87	2000	Iscrizione dei minori stranieri alle classi delle scuole di ogni ordine e grado	
221	2000	Scuole situate in zone di immigrazione	

C.M.	Anno	Titolo	Tappe
155	2001	Attuativa del contratto di lavoro del comparto scuola prevede fondi aggiuntivi per le attività di insegnamento assegnati a scuole con alta percentuale di alunni stranieri e nomadi superiori al 10% degli iscritti.	
24	2006	Integrazione degli alunni stranieri: "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"	<i>Primo quadro riassuntivo di indicazioni operative per l'inserimento degli alunni stranieri.</i>
28	2007	Sugli esami di licenza media	
	2007	La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri	<i>Il documento riunisce la dimensione dell'intercultura con quella dell'integrazione</i>
2	2010	Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana	<i>Limite nelle classi del 30% di alunni con ridotta conoscenza della lingua italiana.</i>

Il riferimento all'educazione interculturale rappresenta, come abbiamo visto, sia una costante nelle raccomandazioni europee sia nella normativa nazionale. In tal senso è necessario domandarci che significato assume, o dovrebbe assumere, questo sapere. Nel Documento dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale del 2007 è specificato che

adottare la prospettiva interculturale - ovvero la promozione tra il dialogo e il confronto tra culture - [...] significa [...] non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (ivi pp.8-9)

L'educazione interculturale si presta così ad una doppia finalità, da una parte agisce sulla scuola e i suoi contenuti e dall'altra sul contesto sociale come mezzo di "trasformazione generazionale del territorio".

Questa prospettiva di cambiamento rappresenta il punto di arrivo "virtuale", ma non ancora realizzato, del rapporto tra società ospitante e alterità e fonte di riflessione che obbliga le società multiculturali a confrontarsi con i valori della propria cultura e con gli esiti dei percorsi di inclusione e dei principi democratici spesso proclamati, ma di fatto negati.

II.4 L'evoluzione nella conoscenza del fenomeno migratorio. Risorse e criticità

Per decidere efficacemente bisogna conoscere i dati, le caratteristiche, le dinamiche in atto.

Una delle prime azioni svolte dal Ministero della Pubblica Istruzione è consistita nel monitoraggio del fenomeno migratorio. Con cadenza annuale viene pubblicato un documento che offre un quadro di rilevazione delle presenze degli alunni stranieri sul territorio nazionale dal titolo “Alunni con cittadinanza non italiana”.¹⁴⁷

Il documento viene elaborato con la collaborazione della Direzione generale per i sistemi informativi e la Direzione generale per lo studente dove, nel giugno del 2004, è stato istituito l'Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri¹⁴⁸ con l'obiettivo di “sostenere, potenziare e coordinare gli interventi a sostegno dell'accoglienza e della integrazione” (C. M 24/2006).

In ogni caso monitorare e conoscere i diversi aspetti della migrazione che interessano le scuole, si è rivelata - e continua a rivelarsi - un'operazione assai complessa.

Molti interrogativi infatti sono nati “sul campo” dai riscontri effettuati: progressivamente molte delle categorie e delle definizioni utilizzate inizialmente, sono apparse inadeguate. Per esempio si considera problematica la dicitura “alunni con cittadinanza non italiana”. A quale categoria di soggetti si fa riferimento?

Gli alunni stranieri costituiscono, infatti, una categoria tutt'altro che omogenea in cui sono presenti alunni di “seconda generazione” - nati sul territorio italiano da famiglie non italiane -, alunni che sono migrati in Italia tra i 0 e i 5 anni, e alunni “neo arrivati”, che hanno cominciato il percorso scolastico nel loro paese di origine.

Se a questo si aggiungono le differenze di nazionalità si comprende la complessità del fenomeno.

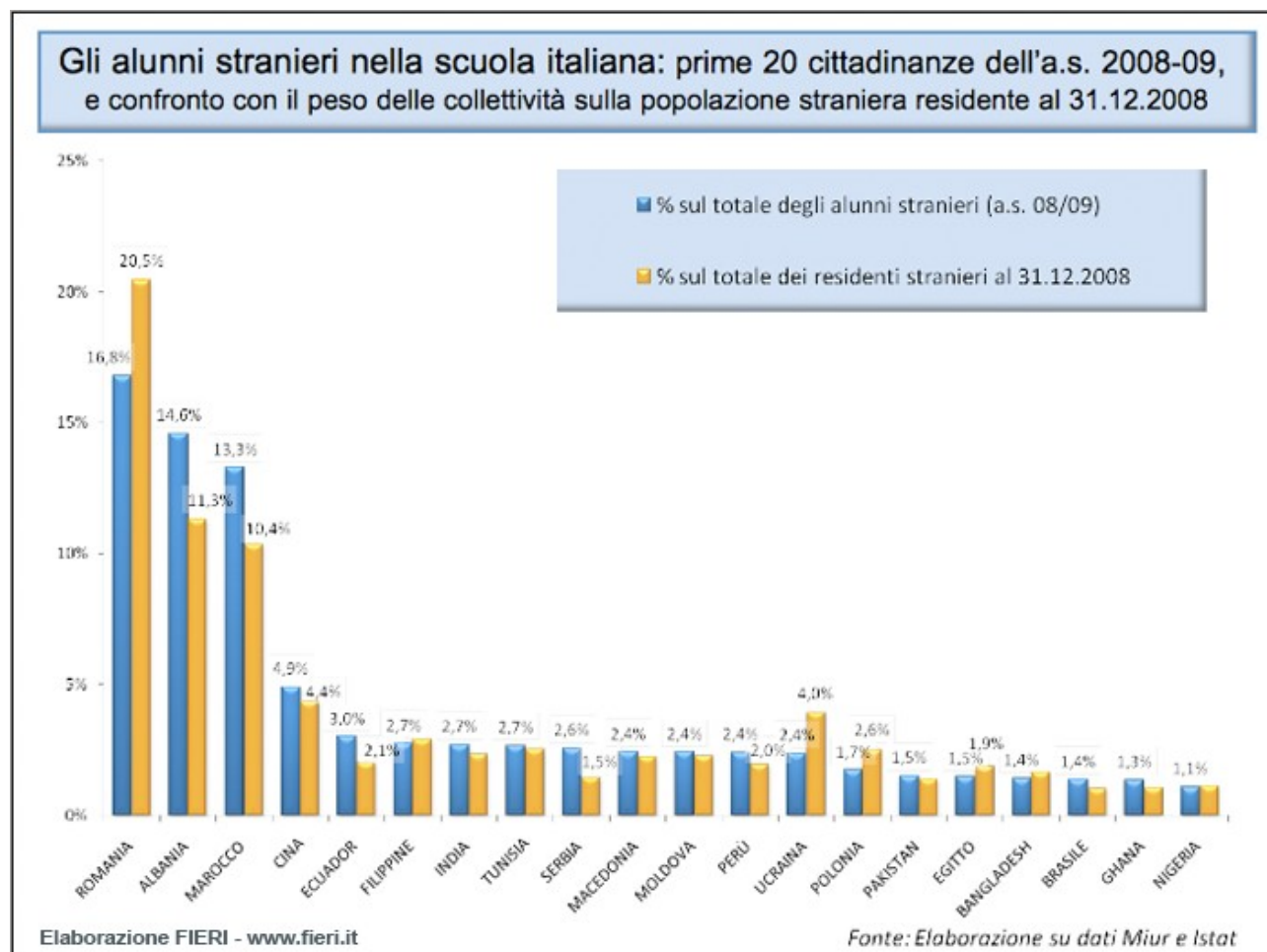
¹⁴⁷ A livello nazionale esistono altre pubblicazioni realizzate dalla fondazione ISMU, dalla Caritas.- Migrantes. Inoltre la Commissione per le politiche di integrazione, che ha sede presso il Dipartimento degli affari sociali della Presidenza del Consiglio, offre un quadro dei minori stranieri in Italia.

¹⁴⁸ L'ufficio si avvale della collaborazione e del supporto di un apposito Gruppo nazionale di lavoro. I risultati del gruppo sono oggetto di riflessione nell'ambito delle conferenze di servizio

Tavola II.2 - Alunni con cittadinanza non italiana per alcuni Paesi di provenienza A.S. 2008/2009

Stato estero di cittadinanza	Alunni		Stato estero di cittadinanza	Alunni	
	v.a	%		v.a	%
Romania	105.682	16,79	Ucraina	14.859	2,36
Albania	91.829	14,59	Polonia	10.869	1,73
Marocco	83.608	13,28	Pakistan	9.479	1,51
Cinese (Rep. Popolare)	30.776	4,89	Egitto	9.380	1,49
Ecuador	18.923	3,01	Bangladesh	8.960	1,42
Filippine	17.286	2,75	Brasile	8.570	1,36
India	16.975	2,70	Ghana	8.401	1,33
Tunisia	16.815	2,67	Nigeria	6.752	1,07
Serbia (Repubblica DI)	16.151	2,57	Bosnia-Erzegovina	6.751	1,07
Macedonia (ex rep. Jugoslava DI)	15211	2,42	Senegal	6.179	0,98
Moldova	15.191	2,41	Sri Lanka (ex Ceylon)	6.053	0,96
Perù	15.038	2,39	Altri stati esteri di cittadinanza	89.622	
			Totale	629.360	

Fonte: elaborazione sui dati MIUR



I dati statistici segnalano una crescita significativa della presenza di alunni stranieri sul territorio nazionale. La tavola II.3 offre un quadro complessivo dell'incremento delle presenze degli alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica dall'anno 2000/2001 sino al 2008/2009. E' indicativo osservare come, negli ultimi sei anni, la presenza degli alunni stranieri sia aumentata in modo considerevole passando da 196.414 a 629.360 presenze su un totale di popolazione scolastica che, per l'anno 2008/2009, risulta di 8.945.978 unità. Nell'ultimo anno, probabilmente a causa dell'attuale contrazione dei flussi migratori, l'incremento si è lievemente abbassato pur se rimane tuttora alto (7%).

Tavola II.3 - La presenza degli alunni: serie storica (2001/2002-2008/2009)

Anno scolastico	Alunni con cittadinanza non italiana	Numero indice Anno base 2001/2002=100	Incidenza sulla Popolazione scolastica Totale %
	(A)	(B)	(C)
2001/2002	196.414	100,00	2,2
2002/2003	239.808	122,09	2,7
2003/2004	307.141	156,37	3,5
2004/2005	370.803	188,79	4,2
2005/2006	431.211	219,54	4,8
2006/2007	501.420	255,29	5,6
2007/2008	574.133	292,31	6,4
2008/2009	629.360	320,43	7,0

Fonte: dati MIUR (2009). Col. (B), elaborazioni su dati MIUR

La conoscenza dell' andamento nel tempo del fenomeno, ha fatto emergere alcune caratteristiche, in un certo senso, inattese.

Tra queste la distribuzione degli alunni stranieri a "macchia di leopardo" con concentrazione disomogenee delle presenze in alcune zone.

Ma quali sono le caratteristiche che rendono alcuni ambiti territoriali più attraenti di altri?

I fattori sono vari: in primo luogo le richieste del mercato del lavoro, ma anche le disponibilità abitative e le condizioni geografico - ambientali. Il fenomeno può riguardare gli stranieri in generale o alcune etnie in particolare.

Il panorama si presenta in continuo mutamento e assume spesso ritmi velocissimi. Se prima erano i grandi centri urbani a registrare maggiori presenze, ora sono spesso anche i piccoli e i medi centri o le zone urbane periferiche.

Sono comunque le istituzioni scolastiche del Sud a presentare percentuali sotto la media nazionale mentre la Lombardia, l'Emilia Romagna e l'Umbria risultano le regioni con una più consistente percentuale di presenze (tavola II.4).

Tavola II.4 – Alunni con cittadinanza non italiana per regione. A.S. 2008/2009

Regioni	Totale	Regioni	Totale
Piemonte	60.503	Marche	23.957
Valle d'Aosta	1.276	Lazio	61.625
Lombardia	161.889	Abruzzo	10.705
Trentino A.A.	13.198	Molise	1.199
Veneto	77.089	Campania	14.328
Friuli V.G.	15.528	Puglia	11.656
Liguria	18.773	Basilicata	1.616
E. Romagna	72.599	Calabria	8.805
Toscana	49.693	Sicilia	16.595
Umbria	14.726	Sardegna	3.600

Fonte:elaborazione MIUR

All'interno delle stesse regioni si registrano però situazioni diverse per cui, anche in territori molto vicini, possono esserci scuole con numeri molto rilevanti e scuole il cui numero è quasi irrisorio.

E' in questo panorama che deve essere interpretata la polemica scaturita dalla circolare 2/2010 che ha previsto la soglia del 30% per gli alunni stranieri nelle classi. Il problema della concentrazione nelle classi non è un problema nuovo, già era stato al centro delle riflessioni ministeriali. Le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana" del 2006 ribadiscono l'equilibrata distribuzione degli alunni stranieri nelle classi. La circolare ha però sollecitato una nuova ondata di dibattito e di dissensi "incrociati".

Sono emersi due punti di vista divergenti: per molti definire un limite rappresenta una scelta "antidemocratica", per altri equivale ad una condizione indispensabile per una vera integrazione.

Al di là dei dissensi e dei principi che li sostanziano, è opportuno considerare che la soglia del 30% può produrre effetti diversi in base alle caratteristiche dei contesti educativi. Per alcune scuole il limite rappresenta anche un modo per cautelarsi dal rischio di un decremento delle iscrizioni di alunni italiani, che scelgono spesso le scuole in base al "prestigio" e al livello socio-culturale della popolazione scolastica e non amano le eccessive concentrazioni di stranieri. Al contrario ci sono alcune istituzioni formative che registrano una percentuale di presenze nettamente superiore alla soglia prevista: qui la possibile riduzione potrebbe rappresentare il rischio di improvvisi accorpamenti di classi o di sezioni, con conseguente diversa distribuzione del personale.

Le tavole II.5 e II.6, offrono una panoramica della percentuale di stranieri nelle scuole primarie e secondarie di primo grado raggruppate per regioni. I dati, elaborati

dal Sistema Statistico del MIUR, fanno riferimento al 93% delle scuole, pertanto, come evidenziato nel documento, i valori non possono essere considerati definitivi.

Tavola II.5 - La presenza degli alunni stranieri per scuola - Scuola primaria – A.S. 2009/2010

Percentuale di stranieri nella scuola								Percentuale di stranieri nella scuola							
	zero	fino al 15%	tra il 15% e il 30%	tra il 30% e il 45%	tra il 45% e il 60%	oltre il 60%	Totale	zero	fino al 15%	tra il 15% e il 30%	tra il 30% e il 45%	tra il 45% e il 60%	oltre il 60%	Totale	
Numero scuole								Composizione %							
Piemonte	120	901	227	42	11	3	1,304	9.2	69.1	17.4	3.2	0.8	0.2	100	
Lombardia	93	1,397	579	90	27	9	2,195	4.2	63.6	26.4	4.1	1.2	0.4	100	
Veneto	58	913	375	57	9	1	1,413	4.1	64.6	26.5	4.0	0.6	0.1	100	
Friuli V.G.	44	250	62	9	4		369	11.9	67.8	16.8	2.4	1.1		100	
Liguria	29	314	64	21	2	1	431	6.7	72.9	14.8	4.9	0.5	0.2	100	
Emilia R.	27	543	308	49	13	1	941	2.9	57.7	32.7	5.2	1.4	0.1	100	
Toscana	31	646	216	30	3	1	927	3.3	69.7	23.3	3.2	0.3	0.1	100	
Umbria	6	165	105	13	2		291	2.1	56.7	36.1	4.5	0.7		100	
Marche	8	298	133	16	5	1	461	1.7	64.6	28.9	3.5	1.1	0.2	100	
Lazio	41	895	153	25	8		1,122	3.7	79.8	13.6	2.2	0.7		100	
Abruzzo	47	355	42	5		1	450	10.4	78.9	9.3	1.1	0.0	0.2	100	
Molise	45	99	5				149	30.2	66.4	3.4	0.0	0.0		100	
Campania	404	1,161	16	1	1		1,583	25.5	73.3	1.0	0.1	0.1		100	
Puglia	140	584	4	1	1		730	19.2	80.0	0.5	0.1	0.1		100	
Basilicata	71	139	1				211	33.6	65.9	0.5	0.0	0.0		100	
Calabria	231	652	23	8	2		916	25.2	71.2	2.5	0.9	0.2		100	
Sicilia	350	1,036	38	1	1	2	1,428	24.5	72.5	2.7	0.1	0.1	0.1	100	
Sardegna	208	327	4				539	38.6	60.7	0.7	0.0	0.0		100	
Italia	1,953	10,675	2,355	368	89	20	15,460	12.6	69.0	15.2	2.4	0.6	0.1	100	

Fonte: elaborazione MIUR

Tavola II.6 - La presenza degli alunni stranieri per scuola - Scuola secondaria di primo grado – A.S. 2009/2010

Percentuale di stranieri nella scuola								Percentuale di stranieri nella scuola						
	zero	fino al 15%	tra il 15% e il 30%	tra il 30% e il 45%	tra il 45% e il 60%	oltre il 60%	Totale	zero	fino al 15%	tra il 15% e il 30%	tra il 30% e il 45%	tra il 45% e il 60%	oltre il 60%	Totale
Numero scuole								Composizione %						
Piemonte	15	360	93	3	4		475	3.2	75.8	19.6	0.6	0.8	0.0	100
Lombardia	33	650	302	46	7	1	1,039	3.2	62.6	29.1	4,4	0.7	0.1	100
Veneto	21	357	183	18			579	3.6	61.7	31.6	3.1	0.0	0.0	100
Friuli V.G.	8	108	23	5	1		145	5.5	74.5	15.9	3.4	0.7		100
Liguria	6	104	43	3	2		158	3.8	65.8	27.2	1.9	1.3	0.0	100
Emilia R.	13	199	157	20	1		390	3.3	51.0	40.3	5.1	0.3	0.0	100
Toscana	5	248	104	10	1	1	369	1.4	67.2	28.2	2.7	0.3	0.3	100
Umbria	3	57	43	2			105	2.9	54.3	41.0	1.9	0.0		100
Marche	4	136	77	5			222	1.8	61.3	34.7	2.3	0.0		100
Lazio	13	384	74	6		1	478	2.7	80.3	15.5	1.3	0.0		100
Abruzzo	18	169	20	2			209	8.6	80.9	9.6	1.0	0.0		100
Molise	18	65	4				87	20.7	74.7	4.6	0.0	0.0		100
Campania	122	614	4				740	16.5	83.0	0.5	0.0	0.0		100
Puglia	55	351	2				408	13.5	86.0	0.5	0.0	0.0		100
Basilicata	52	84					136	38.2	61.8	0.0	0.0	0.0		100
Calabria	93	323	6				422	22.0	76.5	1.4	0.0	0.0		100
Sicilia	114	524	9	3			650	17.5	80.6	1.4	0.5	0.0		100
Sardegna	130	200	1				331	39.3	60.4	0.3	0.0	0.0		100
Italia	723	4,933	1,145	123	16	3	6,943	10.4	71.0	16.5	1.8	0.2	0.0	100

Fonte: elaborazione MIUR

Dalle tavole si evince che la quota degli alunni immigrati supera il limite del 30% in circa 470 scuole della primaria e in 140 della secondaria di primo grado.

Per avere però un'idea di come la percentuale degli alunni stranieri si differenzia nelle singole classi e sezioni, si ritiene opportuno offrirne un quadro complessivo.

La tavola II.7, presenta i dati della scuola primaria e secondaria di primo grado in colonne distinte dove è possibile ricavare sia la percentuale delle presenze degli alunni con cittadinanza non italiana – cioè i nati nel territorio italiano da genitori stranieri – che quella degli alunni stranieri non nati in Italia.

Tavola II.7 - La presenza degli alunni stranieri per classe – A.S. 2008/2009

PRIMARIA					SECONDARIA			
Classi con stranieri >30%			Classi con stranieri non nati in Italia >30%		Classi con stranieri >30%		Classi con stranieri non nati in Italia >30%	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Piemonte	817	11.1	175	12.7	341	10.9	215	13.7
Lombardia	2,040	27.4	218	16.6	915	29.3	423	27.0
Veneto	989	13.1	117	8.4	393	12.6	189	12.1
Friuli V.G	176	2.4	38	2.9	104	3.3	59	3.8
Liguria	258	3.8	89	6.9	118	3.8	90	5.7
Emilia Romagna	950	12.7	128	9.2	417	13.4	173	11.0
Toscana	567	7.9	90	6.9	236	7.6	115	7.3
Umbria	242	3.3	46	3.4	91	2.9	50	3.2
Marche	307	4.2	57	4.4	124	4.0	49	3.1
Lazio	550	7.4	130	9.7	272	8.7	139	8.9
Abruzzo	79	1.2	43	3.7	20	0.6	11	0.7
Molise	13	0.2	13	1.0	4	0.1	4	0.3
Campania	43	0.6	36	2.7	10	0.3	7	0.4
Puglia	27	0.9	7	0.8	10	0.3	3	0.2
Basilicata	5	0.1	2	0.2	2	0.1	1	0.1
Calabria	84	1.2	77	5.8	19	0.6	17	1.1
Sicilia	117	2.0	53	4.4	42	1.3	20	1.3
Sardegna	15	0.4	6	0.5	4	0.1	3	0.2
Italia	7,279	100	1,325	100	3,122	100.0	1,568	100.0

Fonte: elaborazione MIUR

Si noterà una forte differenza. Dalla tavola II.7 si evince che la presenza degli alunni stranieri che supera la soglia del 30% investe circa 7300 classi nella scuola primaria (5% del totale) e 3100 in quella secondaria (4% del totale). Quando si considerano esclusivamente i ragazzi stranieri non nati in Italia il fenomeno si attenua notevolmente. In questo caso le classi con una presenza di alunni stranieri che supera la soglia del 30% risultano 1300 nella scuola primaria (1'1% del totale) e a poco più di 1550 nella secondaria di primo grado (2% del totale).

Per poter affrontare il discorso sulla immigrazione è necessario, dunque, utilizzare diverse fonti e prospettive di conoscenza. In questo paragrafo ne abbiamo considerate alcune tra le più rilevanti - la composizione eterogenea degli alunni stranieri, la presenza di diverse etnie e la distribuzione disomogenea sul territorio.

Ciò che emerge con chiarezza è che la presenza degli alunni stranieri nelle scuole richiede che le azioni siano sostenute da tempi e spazi adeguati, risorse umane e finanziarie, forme di intervento condivise necessarie a progettare un' offerta formativa flessibile in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni di ognuno.

L'ostacolo linguistico rappresenta spesso la fonte di maggiore difficoltà per gli alunni stranieri, soprattutto per i neo arrivati e per coloro, che giunti in Italia in un

periodo successivo alla fascia d'età prevista per il percorso di scuola primaria, non hanno avuto modo di maturare abilità linguistiche adeguate per affrontare lo studio delle discipline.

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, attivando corsi organizzati durante l'anno scolastico o nel periodo antecedente l'inizio delle lezioni e il personale scolastico ha sentito la necessità di formarsi per poter accrescere socialmente e professionalmente. Talvolta la creatività e la capacità strategica che gli istituti dimostrano sono ammirevoli, ma la sfida di accogliere la differenza come una ricchezza, è davvero forte.

II.5. I processi di riforma e i loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri

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 di controllo, caratterizzato da scarse risorse.

Da una parte c'è la dichiarata autonomia e l'agire operativo di chi entra nella relazione educativa con il singolo allievo, dall'altra ci sono tendenze alla standardizzazione, alla prestazione elevata e alle sempre più pressante esigenza di tenuta del sistema educativo nazionale. Quindi se da una parte le scuole godono di piena autonomia organizzativa e didattica, di sperimentazione e di sviluppo e ricerca, dall'altra si trovano incanalate in parametri rigidi che riecheggiano vecchie tendenze centralistiche.

In questo clima le scuole si trovano ad attivare azioni finalizzate alla visibilità esterna, a promuovere le proprie attività, a costruire la propria immagine in un terreno fortemente concorrenziale. Le azioni sono spesso finalizzate ad attrarre studenti e risorse finanziarie a promuovere un riconoscimento della scuola da parte degli attori più rilevanti. Diventa un circolo vizioso messo in atto dal pericolo che un cospicuo decremento delle iscrizioni possa generare accorpamenti di plessi, riduzioni di classi e di finanziamenti statali. Come abbiamo visto, la visione di una scuola più efficace, più efficiente e flessibile ha implicato costanti pressioni

affinché la logica e le strutture della scuola venissero trasformate in senso più imprenditoriale, e quindi maggiormente rivolte alla flessibilità, alla capacità di risposta alle variegate domande, alla competizione e all'assicurazione della qualità nei servizi e nei "prodotti" che essa eroga (Fischer p. 258).

Molto si conosce delle scuole, del loro funzionamento, si misura l'efficienza e l'efficacia dei loro esiti in termini di apprendimento degli alunni, ma forse poco si sa di quello che accade realmente nelle scuole e di come le scelte legislative incidono sul modo di operare scolastico, sulle pratiche automatizzate o sulla necessità profonda di mantenere in vita gli schemi normativi condivisi, i valori espliciti,¹⁴⁹ gli assunti di base¹⁵⁰ che costituiscono la cultura di ogni scuola.

Le riforme si affermano solo se vengono giudicate positivamente da coloro che devono applicarle (Domenici, 2003; Ribolzi, 2006; Scurati 2005). Vi è

l'abitudine tutta italiana a considerare le riforme come avvenute nel momento in cui vengono formulate, con scarsa o nulla attenzione al coinvolgimento degli attori,

¹⁴⁹ Nella letteratura sociologica i valori espliciti sono quelli che riflettono ufficialmente l'ideologia della scuola che contribuiscono a farle assumere una certa identità e che si manifestano nelle diverse forme di espressione simbolica, attraverso cui quei valori vengono riprodotti e riconfermati (Fischer 2003)

¹⁵⁰ Sono i valori impliciti non espressi nei valori espliciti, più difficili da decifrare, ma più importanti per comprendere un'organizzazione (Fischer 20013)

ignorando in particolare che senza il consenso degli insegnanti non si fa alcuna riforma (Ribolzi, 2006, p.32).

Le riforme partono sempre da grandi principi ma non sempre sono in grado di delineare percorsi chiari e ai grandi cambiamenti, spesso manca una precisa volontà innovativa (Ribolzi, 2006) e non sempre risultano inserite all'interno di un sistema integrato per cui il punto critico è sempre rappresentato dalla loro trasposizione pratica, dalla traduzione metodologico didattica (Scurati 2005). Si assiste così ad una continua ridefinizione del sistema formativo, spesso provocato da cambiamenti ideologici e politici, che generano divergenze e creano disorientamento e malessere nelle relazioni e nei climi educativi.

Come afferma Barzanò (2008)

si parla anche di “ironia delle riforme” che spesso hanno conseguenze inattese e qualche volta addirittura creano condizioni opposte a quelle che dichiarano di volere favorire. Dirigenti e docenti imparano a difendersi dagli eccessi e dalle incongruenze delle riforme mettendo in atto una corrispondente “ironia della pratica” che consiste nel privilegiare i propri principi educativi e le proprie abitudini attraverso vari tipi di resistenza [...] per indicare quella resistenza determinata e consapevole che si esercita ogni giorno, cercando di bilanciare il desiderio di custodire valori che si ritengono irrinunciabili con l'esigenza di rispettare quanto basta gli adempimenti necessari per non essere “fuori legge” (Ivi, p. 59).

E' quella che Fischer (2003) individua come forma di “incorporazione cerimoniale” secondo cui le innovazioni vengono introdotte senza che esse abbiano effetti concreti. Una “forma di salvaguardia” che permette alle scuole di depotenziare il cambiamento che in realtà rimane confinato nella formalità e disconnesso rispetto alla pratica quotidiana.

L'istituzione scolastica si trova a dover rispondere ad una molteplicità di istanze e di attori ed affrontare compiti che rischiano di sottrarre l'attenzione alle pratiche di insegnamento – apprendimento.

Le azioni di promozione esterna della scuola e del suo operato, spesso incanalate in logiche di marketing scolastico, vengono a delinarsi in un contesto che continua ad essere investito da istanze riformiste dettate dall'esigenza di contenere i costi di istruzione, poco inclini a sviluppare un vero progetto innovativo.

Tutto questo non può che ripercuotersi sui progetti di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri.

E' il caso della “manovra” del sistema educativo contenuto nel Piano Programmatico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Elaborato di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze (art. 64 del decreto legge 11/2008 convertito dalla legge 133/2008, a cui sono seguiti i regolamenti attuativi che hanno dato avvio all'iter procedimentale) si apre con la denuncia degli esiti mediocri dei risultati degli apprendimenti degli alunni, evidenziati dalle indagini internazionali e nazionali.

Prospettando una correlazione, peraltro inconciliabile, tra il riassetto della spesa pubblica e l'ammodernamento del sistema scolastico, individua una sequenza di azioni correlate riferite a tre micro-aree:

- a. Revisione degli ordinamenti scolastici;
- b. Riorganizzazione della rete scolastica;
- c. Razionalizzazione ed efficacia dell'utilizzo delle risorse umane delle scuole.

Per poter comprendere il complesso progetto di revisione, è necessario approfondire meglio il senso del programma. Verranno trattati in particolare i provvedimenti che hanno inciso sul primo ciclo di istruzione che corrisponde agli ordinamenti considerati nei due studi di caso della ricerca empirica.

Nella prima macro-area si procede ad interventi che mirano a ricondurre in un unico quadro le varie riforme ordinamentali con particolare riferimento alla revisione dei curricula e ai quadri orari di funzionamento.

Il settore riferito alla riorganizzazione della rete scolastica si apre con una premessa circa l'illegittimità di istituzioni scolastiche a funzionare come istituzione autonoma rispetto ai parametri di regolamento di dimensionamento previsti dal D.P.R. 233/1998.¹⁵¹ Ne viene conseguentemente richiesta la preliminare verifica e il conseguente ridimensionamento.

La terza macro-area prevede la verifica della corretta applicazione delle norme di ordinamento vigenti, prevedendo inoltre:

- nuovi criteri e parametri di determinazione degli organici del personale docente e ATA;
- ridefinizione dei criteri e dei parametri della formazione delle classi;
- superamento delle attività di compresenza;
- riconduzione a 18 ore di tutte le cattedre di scuola secondaria di primo grado.

Il piano inoltre prevede di incrementare gradualmente il rapporto alunni classi e di ridurre la consistenza del personale docente e ATA che, nel triennio 2009/2011, dovrebbero ammontare, rispettivamente, a 87.400 docenti e a 44.500 personale ATA.

Per quanto concerne la revisione degli ordinamenti scolastici relativi alla scuola primaria il Piano conferma e/o prevede:

- a) l'introduzione nella scuola primaria del maestro unico (Decreto legge 137/2008) già in vigore dall'A.S. 2009/2010. Il provvedimento viene definito come intervento 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 e famiglia (Ivi p.7);
- b) la revisione dei quadri orari nell'ottica delle Indicazioni per il curriculum proposte con il Decreto ministeriale 68/2007 che prevedono diverse articolazioni del tempo scuola individuati in base alla domanda delle famiglie e

¹⁵¹ 500-900 alunni . deroghe sono eccezionalmente previste per le scuole situate in zone montane e nelle piccole isole e per gli istituti comprensivi del primo ciclo per i quali è prevista una popolazione scolastica di 300/500 alunni

della dotazione organica dell'istituto. In particolare sono previste 27 ore con esclusioni delle facoltà opzionali facoltative e/o 30 ore compreso l'orario opzionale facoltativo con una estensione pari a 10 ore settimanali comprensive di mensa;

- c) l'insegnamento della lingua inglese affidato all'insegnante di classe secondo il piano di formazione linguistica *obbligatoria* in corso.

In relazione alla scuola secondaria di I° il Piano conferma e/o prevede;

- a) un orario obbligatorio delle lezioni di 29 ore settimanali rispetto alle 32 attuali e precisa che le scuole prive di servizi per lo svolgimento di attività in fascia pomeridiana per il "tempo prolungato" saranno ricondotte all'orario normale o definite per un orario massimo di 36 ore per insegnamento e attività;
- b) determinazione delle classi di abilitazione con aggregazione delle discipline letterarie, scientifico-tecnologiche e linguistiche.

Un criterio generale riguarda la costituzione delle classi delle classi iniziali di ciclo di ogni ordine e grado, che vanno costituite in riferimento al numero complessivo degli alunni iscritti. Le classi che accolgono alunni con disabilità sono costituite, in base al DM 141/1999 con non più di 20 alunni.

L'obiettivo pluriennale è quello di elevare l'indice numerico degli allievi per classe:

- dello 0,20 nell'a.s 2009/2010
- dello 0,10 nell'a.s 2010/2011
- dello 0,10 nell'a.s 2011/2012

Nella scuola primaria si prevede il limite per classi di 15-26 alunni elevabili a 30-31, contro i precedenti di 10-25 elevabili a 27-38.

Per la scuola secondaria di primo grado i limiti previsti saranno invece di 18-27 elevabili a 31-32, contro i precedenti 15-25 elementi elevabili a 29-30. Si specifica, inoltre, che le classi seconde e terze devono avere un numero medio di alunni pari o superiori a 20.

L'aumento dei valori mini e massimi porterà all'innalzamento del rapporto alunni per classe e inciderà pesantemente, come abbiamo visto, sui tagli del personale scolastico.

Il decreto ha scatenato forti dissensi; la destrutturazione del sistema formativo previsto dalla manovra rischia una netta riduzione qualitativa e quantitativa dell'offerta formativa e nega di fatto di riconoscere il valore profondo dell'educazione. Non possiamo sottovalutare le ripercussioni dei processi di riforma sulla realizzazione di politiche educative per gli alunni stranieri. L'elenco potrebbe essere lungo:

- classi più numerose;

- mancanza di supporto alla garanzia del diritto all'istruzione ai soggetti con disagio psico-affettivo per fragilità familiari e/o socioculturali e per minori con disturbo di sviluppo settoriale;¹⁵²
- riduzione delle risorse umane e finanziarie;
- ripristino del voto numerico espresso in decimi;
- ritorno dell'insegnante prevalente nella scuola primaria ;
- eliminazione di una risorsa preziosa quale quella della contemporaneità dei docenti;
- valutazione degli alunni con cittadinanza non italiana espressa nelle forme e nei modi previsti per gli studenti italofoeni;
- ammissione all'esame di Stato con l'attribuzione di un unico voto.

Per ragioni diverse questi interventi rischiano di condizionare pesantemente la qualità dell'offerta formativa e rimettono in discussione i requisiti stessi su cui si basa il diritto allo studio.

Gli effetti dirompenti previsti dal Piano programmatico si avranno negli anni e richiederanno, se sussisteranno minime condizioni oggettive di operatività, un'ulteriore ridefinizione delle pratiche di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri.

¹⁵² disturbi specifici del linguaggio, di apprendimento e i disturbi da deficit dell'attenzione con iperattività

II.6. Osservazioni conclusive

Nel capitolo si è proposto un quadro di massima del sistema educativo contemporaneo al fine di evidenziare come le politiche educative di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, lungi dal rappresentare un settore specifico e autonomo, vengano di fatto a confrontarsi con elementi di contesto che generano spesso situazioni ambigue e contraddittorie.

La promozione della conoscenza come autorealizzazione individuale ed esercizio di cittadinanza attiva e di inclusione sociale ha portato la ridefinizione del rapporto tra insegnamento- apprendimento, ma ha anche richiesto una ristrutturazione complessiva del sistema statale attraverso il passaggio da forme di centralizzazione ad assetti di partecipazione locale.

Nel processo di decentramento e di autonomia scolastica si è registrata l'ascesa e/o la caduta dei referenziali di efficacia, efficienza ed equità che hanno prodotto due immagini scolastiche tra loro contrapposte, ma coesistenti nella realtà educativa professionale.

Il sistema educativo appare così in bilico tra una logica di mercato basata su criteri di efficienza e di efficacia aziendali che promuove la commercializzazione educativa attraverso un prodotto dell'azienda-scuola individuato nelle competenze misurabili e sottoponibili ad un processo di standardizzazione, e una realtà scolastica diametralmente opposta. Improntata alle esigenze della collettività, ma attenta alle caratteristiche individuali basata su una co-progettazione e co-produzione di un sapere contestualizzato prodotto in un contesto cooperativo, partecipativo in cui si promuove la riflessione e la condivisione collettiva.

La normativa inerente l'educazione interculturale, per alcuni aspetti lungimirante anche in virtù di una specifica scelta politica sull'accoglienza e sull'integrazione degli alunni stranieri nella scuola italiana, si inserisce in un contesto educativo investito da un imponente processo riformistico ancora in corso, che mira a destrutturare il sistema formativo attraverso una logica economica restrittiva, rischiando di ridurre quantitativamente e qualitativamente l'offerta formativa.

La restrizione delle risorse umane e finanziarie, la revisione degli ordinamenti scolastici e la razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane nelle scuole, condiziona drasticamente i margini di autonomia progettuale e gestionale che già fatica a realizzarsi per i vincoli burocratici che non sono ancora superati e nega, di fatto, il riconoscimento di quei valori profondi dell'educazione su cui si fondano i principi del diritto allo studio sostanziale.

Cap.III

La scuola e gli alunni stranieri. Quale realtà? Riflessioni sullo stato attuale

Premessa

La scuola è considerata, dalla maggior parte degli autori, risorsa fondamentale di integrazione culturale e di promozione sociale, strumento e mezzo di trasformazione generazionale sul territorio, “luogo nevralgico di una interculturalità possibile” (Susi, 2008). Tuttavia, si trova a dover rispondere ad una molteplicità di sollecitazioni e a dover trovare sempre nuovi equilibri, in un clima di riforme che, se dichiarano ufficialmente di voler rinnovare il sistema educativo, di fatto stanno mettendo in discussione i valori profondi dell’educazione.

La scolarizzazione degli studenti stranieri si situa, così, in un contesto complesso e problematico, carico di vecchi e nuovi mali. La percezione del docente in relazione alla propria professionalità e le trasformazioni indotte dalle riforme scolastiche ancora in corso, creano forme di demotivazione, isolamento ed emarginazione. Alla scarsa visibilità sociale ed economica si sommano le richieste, sempre più complesse, che il cambiamento sociale e culturale richiede.

In questo contesto, diventa difficoltoso promuovere adeguati percorsi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, in quanto richiede la messa in atto di strategie complesse e condivise, definite su ruoli e compiti strategici che coinvolgono tutti gli operatori del contesto scolastico in un’ottica strategica che investe l’organizzazione interna ed esterna alla scuola.

I processi dovrebbero far riferimento a percorsi chiari e definiti con interventi di supporto all’accoglienza, all’integrazione e all’apprendimento, tarati sulle biografie individuali degli alunni, sul progetto migratorio della famiglia e sul suo inserimento nel tessuto sociale.

Se, come abbiamo visto, l’autonomia scolastica permette di situare il 20% dei programmi a livello locale e i dispositivi di politica scolastica prevedono finanziamenti aggiuntivi alle scuole collocate in aree a rischio e a forte processo migratorio, nell’attuale orizzonte politico permane una visione che colloca la scuola in una dimensione imprenditoriale che ha poco a che vedere con la cura educativa e con le sfide che il cambiamento culturale e sociale pone alle scuole.

Partendo da queste premesse, nel capitolo si considerano le modalità operative su cui dovrebbero basarsi i progetti di inclusione degli alunni stranieri e viene evidenziato come, di fatto, le politiche educative di settore si intreccino inesorabilmente con altri elementi, i quali non sempre permettono alle istituzioni educative di mantenere un ruolo attivo per garantire il diritto allo studio, riconosciuto dal dettato costituzionale e internazionale¹⁵³.

¹⁵³ Dichiarazione internazionale dei diritti dell’uomo 1948; Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia 1989 ratificata dallo Stato italiano nel 1991; Direttiva CEE 486/77; Patto internazionale sui diritti civili e politici ONU 1966 entrato in vigore nel 1977 e norme della Costituzione italiana.

III.1 Gli insegnanti tra vincoli e riforme

La condizione imposta dai veloci mutamenti sociali e dalle continue riforme, che stanno destrutturando completamente il sistema scolastico italiano, provocano sensazioni di disorientamento in un corpo docente costretto a trovare sempre nuovi equilibri e a ridefinire nuovi strumenti metodologici, adeguati alle esigenze poste dalla eterogeneità della popolazione scolastica.

Le politiche educative finalizzate alla qualità dell'istruzione basata sulla standardizzazione e sui presupposti di efficienza e di efficacia risultano inadeguate ad una visione di scuola intesa come comunità di apprendimento. I bisogni di cura educativa, dove l'ascolto, il rispetto e la valorizzazione dei soggetti sono i punti focali di intervento, si scontrano con le esigenze di certificazione e formalizzazione del percorso scolastico che, nel definire i meriti e demeriti individuali¹⁵⁴, mettono in moto meccanismi di classificazione e di differenziazione che ripropongono forme di selezione e di disuguaglianza sociale.

L'eterogeneità 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 che rendono necessarie nuove competenze a un corpo docente che, sovente, non è adeguatamente supportato e percepisce una crescente discrasia tra le istanze normative e le condizioni operative, sempre più complesse e differenziate, che la professione richiede.

I docenti, a cui si demandano compiti di pianificazione, organizzazione e gestione delle attività organizzative a cui si chiede di rispondere alle esigenze sociali emergenti e di formare, ma anche di educare, le nuove generazioni (Domenici, 2009), vengono definiti come una categoria professionale in crisi di identità, sempre più disorientata per il susseguirsi di riforme legislative che si sommano ai "vecchi mali" irrisolti. La percezione del proprio ruolo professionale è permeata da una motivazione in forte declino a causa della scarsa visibilità sociale ed economica, da un senso di solitudine e di emarginazione acuito dalle continue innovazioni normative che sembrano ignorare che "ogni vera innovazione formativa può aversi solo attraverso l'opera degli insegnanti" (Domenici, 2009, p. XI).

Le riforme,

non sono sufficienti a generare innovazioni nelle scuole, a produrre qualità nei processi e a migliorare le strategie di apprendimento degli studenti; pur introducendo nuove opportunità sono, non di rado fonte di sovraccarico, creano confusione, se non paralisi (Baldoni, 2000 p. 3).

Se questa riflessione, per alcuni aspetti, può essere considerata acquisita, nell'agire normativo permane un atteggiamento consolidato poco attento ai punti di vista dei docenti e ai dissensi da questi dichiarati pubblicamente.

Il contesto finisce per apparire uno spazio contraddittorio, costituito

¹⁵⁴ D.P.R. 122/2009 dichiara che la valutazione dei minori stranieri deve seguire le stesse forme e i modi previsti per gli alunni italofofoni

da processi plurimi, individuali e collettivi, manifesti e latenti, non di rado contrapposti e/o sovrapposti gli uni agli altri, che producono configurazioni di esperienza non semplici da leggere per chi li vive e deve operare con una certa coerenza al loro interno [...] la scuola sembra oggi un campo di contraddizioni e di ambivalenze che ricadono sull'agire delle diverse figure coinvolte, provocando non di rado crisi di senso, demotivazione, disagio e ricerca di alternative professionali (Colombo, 2008).

Molte ricerche rivolte al personale docente e alla relazione educativa con l'alunno straniero, evidenziano la doppia appartenenza dell'insegnante come professionista, ma anche come cittadino "pervaso dalle ansie e dalle paure che attraversano lo spazio pubblico sotto l'impulso dei nuovi imperativi morali dell'insicurezza" (Ivi, p.5).

Ciò comporta una lettura ambivalente della presenza degli alunni stranieri visti come risorsa, all'interno di una prospettiva di cambiamento, ma anche come fattori di rallentamento e di difficoltà didattiche.

Kanizsa (2007) ci propone un 'immagine, un'istantanea dell'ingresso di un bambino straniero neo arrivato in un gruppo classe di scuola primaria ad anno inoltrato.

nel caso di un arrivo improvviso durante l'anno scolastico quando la classe è già vissuta dall'insegnante "come difficile", il bambino straniero può essere considerato problematico e suscitatore di ulteriori problemi sia per l'insegnante che si sente chiamato ad un ulteriore sforzo e impegno sia per la classe nel senso che può far perdere tempo e, come dicono i docenti "rallentare il programma". (Ivi p. 161)

Come mette in luce Barzanò (2009), l'orientamento delle politiche educative delinea, invece, i tratti di una professione docente di alta qualificazione, fondata su un sapere rinnovato nell'ottica di "un apprendimento per tutta la vita". A questa visione, che rimane nei fatti circoscritta alle sole "intenzioni dichiarate" poco rispondenti alle percezioni elaborate dai docenti sul proprio ruolo professionale, si moltiplicano modelli teorici che delineano i tratti di una professione che oscilla su prospettive diverse e contrapposte.

Al professionalismo manageriale in cui prevalgono i criteri di efficienza e di efficacia, che delineano i tratti di un servizio scolastico volto alla standardizzazione come strumento idoneo a valutare gli apprendimenti degli alunni, l'operato dei docenti e la qualità del sistema formativo di ogni scuola, si contrappone l'immagine del professionalismo collaborativo e democratico. Agente attivo del cambiamento che agisce in sintonia con il proprio ambiente di riferimento in una interrelazione continua con tutti gli attori coinvolti nel processo educativo secondo una prospettiva ispirata ai valori di partecipazione e di giustizia sociale (Barzanò, 2009, pp. 6-16).

Queste letture sulla professione docenti, se presentano elementi suggestivi non rintracciabili in modo distinto nel contesto reale, sembrano poco rispondenti ad una visione politica, che pur dichiarando i valori di inclusione, rende minimi gli spazi per una collaborazione attiva basata sulla riflessività e sul confronto.

III.2 Fare scuola agli alunni stranieri

Una delle sfide di maggior rilievo che la scuola deve affrontare per rispondere ai bisogni posti dalla diversità linguistica e culturale è quella di adeguare le strategie didattiche ai bisogni formativi, in termini di personalizzazione dei percorsi.

Sul piano operativo questo comporta la condivisione collegiale di strategie articolate in una prospettiva pluridimensionale capace di investire più settori ed attori: dalla dirigenza, alla segreteria, all'istituto scolastico, al plesso e alla classe.

La questione centrale riguarda, infatti, le decisioni che vengono assunte collegialmente, le strategie che i docenti adottano di fronte alle dinamiche migratorie, *le decisioni e le non decisioni* che gli attori compiono (Baldoni, 2000).

Se l'inserimento degli alunni stranieri, di cui è previsto l'accesso prescindendo dalla condizione giuridica¹⁵⁵, sembra includere prioritariamente la dimensione didattica, di fatto, le azioni da porre in essere comprendono, ad un livello paritario di significatività, la dimensione organizzativa interna alla scuola e quella extrascolastica, che si traduce nella promozione sinergica di alleanze territoriali.

Gli alunni immigrati non rappresentano, infatti, una categoria omogenea, la presenza di una prima e seconda generazione, al cui interno sussistono ulteriori articolazioni in base all'età in cui è avvenuto l'ingresso in Italia, richiede la messa in atto di strategie specifiche che non contemplano soltanto l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Le biografie costituiscono una storia individuale che va compresa per poter progettare percorsi. L'età, la scolarità pregressa, le peculiarità dell'iter scolastico in riferimento alla frequenza e all'area regionale, urbana o rurale in cui è avvenuto il percorso, la biografia linguistica, la lingua materna, il progetto migratorio e le condizioni di inserimento della famiglia (Favaro, 2000), sono tutti aspetti che caratterizzano la peculiarità di ognuno. Ciò incide notevolmente sui processi di insegnamento apprendimento, sulle modalità di relazione tra la scuola e la famiglia e sulle sollecitazioni relazionali che il docente è chiamato a sviluppare all'interno della classe per favorire processi di integrazione positivi basati sul riconoscimento della diversità di ognuno, sul confronto dialogico e collaborativo volto ai valori di una convivenza democratica.

Le realtà scolastiche si differenziano notevolmente tra loro per storia, cultura e per la specificità che caratterizza ogni singola classe. La realtà eterogenea che differenzia tutti gli alunni, ma che si problematizza maggiormente per l'arrivo di studenti stranieri che richiedono risposte formative specifiche e più complesse, pone alla scuola, la capacità di promuovere un intervento incisivo, continuativo, ri-progettato e revisionato in una dimensione di condivisione che risulta essenziale per accogliere la sfida della differenza in termini di ricchezza.

¹⁵⁵ D.P.R. 394/99; C.M 87/2000; C.M. 3 2001.

III.3 Gli alunni stranieri e il successo scolastico

Gli elementi di criticità evidenziati dal monitoraggio del MIUR, riferiti all'a.s. 2008/2009, in relazione agli esiti formativi degli alunni stranieri, evidenziano il permanere di notevoli difficoltà determinate dal ritardo scolastico, alto tasso di bocciature nella scuola secondaria di primo e di secondo grado e una minore presenza degli alunni nelle scuole superiori con un diverso peso nelle tipologie di scelta.

Nonostante le “buone pratiche” attivate dalle scuole permangono ancora situazioni critiche che spingono ad una riflessione più estesa su quali possano essere le cause di divario tra alunni stranieri e coetanei italofoeni.

La riuscita scolastica è considerata un fenomeno complesso che dipende da plurimi fattori strutturali, legati all'età, alla biografia linguistica, al genere, allo status socio-economico, al capitale culturale familiare, agli atteggiamenti derivati dalle opinioni sulla funzione della scuola e da fattori più propriamente relazionali, interni ed esterni alla realtà educativa (Pocaterra, Colloca, Gulli, Pirni 2009). In particolare le relazioni interpersonali in classe assumono un ruolo fondamentale in quanto “definiscono il grado di benessere” che il soggetto percepisce nell'ambiente di apprendimento.

Questa visione colloca il rapporto tra immigrazione e successo formativo in un'ottica multifunzionale che, nella prospettiva sistemica, ha rappresentato il passaggio evolutivo da due diverse prospettive di lettura sociologica: quella che addebitava l'insuccesso scolastico a carenze individuali, riferite a doti, abitudini e a motivazioni personali, e quella che lo identificata esclusivamente a livello extrascolastico e familiare.

La maggior parte di ricerche¹⁵⁶ dimostrano che sussiste un'alta correlazione tra il successo scolastico e le origini sociali – che viene misurata soprattutto dal titolo di studio dei genitori. Come afferma Domenici (2009), dalla totalità delle indagini svolte in tutto il mondo,

per conoscere il prodotto culturale scolastico, la variabile relativa alla didattica e all'organizzazione dei processi formativi si pone come uno dei fattori decisivi nella coordinazione degli esiti di istruzione e formazione. Una variabile questa, che rinvia direttamente alla cultura e alla professione docente, anche se immediatamente prossima (quasi sempre in seconda posizione) alle variabili sociali – che si attestano al primo posto negli anni ottanta – e a quelle relative all'ambiente culturale degli allievi (rappresentate principalmente dal titolo di studio della madre) il cui primato è venuto attestandosi negli ultimi tre lustri Ivi, p. XI)

Le ricerche evidenziano un dato fondamentale: a parità di condizioni riferite all'assenza e/o presenza di bocciature, gli esiti scolastici tra alunni italofoeni e alunni stranieri non sembrano differire (Cecchi 2010; Fondazione Agnelli, 2010).

Ciò significa che non è tanto la differenza etnica la causa delle difficoltà scolastiche, quanto l'estrazione sociale. Si presuppone, dunque, che il rapporto con la scuola e la

¹⁵⁶ ISAE 2007, Cecchi e Flabbi 2007, Cariplo 2009

sua funzione educativa cambiano notevolmente in relazione alla condizione sociale dei soggetti immigrati (Fischer, 2003).

Alcune riflessioni sul successo scolastico (Caon 2008) si collocano, invece, in una prospettiva umanistico- affettiva che mette al centro del processo didattico il soggetto che apprende. Secondo questa prospettiva ciò che arreca disagio nell' apprendimento è l' idea di "sapere scolastico" che spesso non corrisponde allo stile cognitivo del soggetto inserito nel processo di apprendimento. Gli alunni stranieri devono affrontare i condizionamenti posti da una cultura scolastica essenzialmente monoculturale, le idee di sapere possono per questo non collimare e rischiamo di generare una frattura tra il sapere richiesto dalla scuola e quello interiorizzato dall'alunno straniero.

Ogni ambiente culturale di vita contribuisce a stimolare diversamente le intelligenze di un individuo sollecitando maggiormente alcune e trascurandone altre [...], ogni cultura dunque privilegia intelligenze diverse a seconda della necessità da soddisfare per la "sopravvivenza" all'interno del suo contesto socio-culturale e ambientale e lo fa anche compiendo scelte precise relativamente agli obiettivi formativi e di contenuto veicolati dal sistema scolastico¹⁵⁷ ((Della Pupa, 2008 p.22).

Tuttavia, il sistema educativo non è semplicemente una questione di capacità educative: alcuni bambini, anche italofofoni,

faticano molto per pervenire a patti con la cultura implicita della vita della scuola, con i modi con cui si esprime l'autorità, con i sistemi di premio e sanzioni, con ciò che conta a scuola [...] Il successo a scuola non è solo una questione di capacità cognitive, ma di abilità a capire e a "giocare nel sistema". (MachBeath p. 53).

Come affermano Demetrio e Favaro (2000), l'inserimento nella nuova scuola comporta, infatti, l'adattamento alla nuova situazione che richiede di decodificare i segni nuovi, attribuirvi significato e imparare le norme implicite che regolano la realtà scolastica.

L'ambiente, la cultura, esplicita e implicita, il "clima" che si respira in classe, sono tutti elementi che giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento e possono favorire e/o ostacolare l'insorgenza di fenomeni di disagio e di fragilità scolastica che incidono profondamente sul livello di autostima dei soggetti. Questi stessi elementi assumono un peso diverso per gli alunni stranieri soprattutto di prima generazione che vivono forme di "sradicamento" dovuto alla "perdita di valori, abitudini e costumi culturali e materiali che nell'esperienza precedente all'emigrazione, costituivano il contesto all'interno del quale godere di sostegno e sicurezza" (Losi, p. 45).

¹⁵⁷ In alcune culture viene dato maggiore enfasi alla conoscenza spaziale e corporea, in altre la conoscenza linguistica e logico matematica in altre la conoscenza musicale (Ivi, p.23)

III.4 Strategie e standard

Nel capitolo, più volte si è fatto riferimento al ruolo centrale occupato dalle decisioni che vengono adottate nella scuola di fronte all'inserimento degli alunni stranieri in una prospettiva organizzativa pluridimensionale che dovrebbe investire i settori e gli attori della scuola. Le linee guida per l'inserimento degli alunni stranieri (C.M 24/2006), tratteggiano le fasi dell'accoglienza e dell'integrazione declinandole all'interno di tre aree distinte: amministrativa, comunicativo-relazionale ed educativo didattica.

L'iscrizione, infatti, prevista anche per gli alunni con genitori privi di una posizione di regolarità giuridica in ogni momento dell'anno scolastico, investe inizialmente l'area amministrativa nel suo primo contatto con l'alunno e la sua famiglia. In questa fase, si utilizza un modello di iscrizione unificato, ma la scuola può avvalersi dell'ausilio di moduli di iscrizione plurilingue utili per raccogliere i dati anagrafici e superare le difficoltà linguistiche che ostacolano la comunicazione tra famiglia e scuola.

In mancanza della documentazione anagrafica la scuola accoglie l'iscrizione con riserva che decade al completamento dell'iscrizione e nel caso rilevi la presenza di alunni di "minori non accompagnati", privi cioè di adulti responsabili della loro tutela deve darne comunicazione all'autorità competente. Inoltre deve verificare i documenti relativi alle vaccinazioni obbligatorie e, in caso di mancanza delle documentazione, segnalare il caso alla Asl di competenza e richiedere alla famiglia la certificazione degli studi compiuti dal minore tradotta in italiano (Ongini, Nosenghi, 2009 pp. 22-23).

All'atto dell'iscrizione dovrebbe seguire un primo incontro utile a comunicare le informazioni sull'organizzazione della scuola, le modalità di rapporto scuola-famiglia, reperire informazioni sulla storia personale e scolastica dell'alunno e le aspirazioni della famiglia. Nell'area comunicativo relazionale ed educativo didattica viene sottolineato il ruolo strategico che assumono gruppi ristretti di docenti, componenti di una Commissione che si occupa dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri, che dovrebbe individuare gli strumenti migliori per affrontare un dialogo efficace. Al colloquio, dovrebbero intervenire i mediatori culturali per contribuire a creare un clima sereno di comunicazione che, se adeguatamente predisposto, dovrebbe agevolare l'ingresso dell'alunno a scuola e nella classe di inserimento definita in base alle modalità condivise dal collegio docenti in base ai parametri disposti dalla legge. Secondo la normativa, l'inserimento nella classe, generalmente definito in base all'età anagrafica dell'alunno, potrebbe prevedere l'inserimento in una classe eventualmente inferiore o superiore all'età anagrafica in relazione alle competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno (D.P.R. 394/99).

La C.M 2 del 2010 recante le "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana", afferma l'importanza di superare modelli e tecniche educative tradizionali e sollecita le scuole ad adottare metodologie adeguate

alle nuove esigenze secondo una prospettiva interculturale che coinvolge l'intero sistema scolastico. La classe si prospetta, infatti, come luogo di comunicazione e cooperazione collettiva in cui viene favorita la partecipazione di tutti ai processi di costruzione delle conoscenze e spazio in cui si promuove il processo di decentramento volto al rispetto e alla valorizzazione dei punti di vista di tutti i partecipanti coinvolti nel processo.

Sul piano didattico l'interculturalità richiede dunque una comunicazione interculturale volta a promuovere il dialogo, l'incontro e il rispetto e dall'altro.

In questa prospettiva l'educazione interculturale può essere intesa come

il segreto per la formazione dell'essere umano globale [...] globale e locale insieme "planetario ma decisamente e attivamente situato" nel suo ambiente culturale specifico [...]: un essere umano legato fattivamente alla propria gente ma anche cosciente dell'interdipendenza delle dinamiche planetarie e, di conseguenza, capace di "oltrepassarsi", di viaggiare essenzialmente e culturalmente, di valorizzare le differenze culturali e di viverle positivamente, in una relazione dialettica che arricchisca il soggetto stesso e la società intera (Milan, 2008, p.9)

Prospettiva questa che apre ad un modello di convivialità tra le culture, ben espressa da Buber, Levinas, Derrida, Freire che insistono sul ruolo prioritario del dialogo costruttivo dei valori in un'ottica di apprendimento reciproco di cambiamento che prevede una revisione profonda dei valori su cui si fonda l'agire sociale contemporaneo.

Come afferma Bauman (2006) per poter costruire una possibile interculturalità "occorre mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere" fondate sull'individualismo che di fatto nega l'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 e integrata l'approccio ai temi dell'interculturalità (Giovannini 2006). La breve esperienza temporale dell'immigrazione in Italia rispetto agli altri paesi, la conflittualità politica su questi temi (par. II.3), la mancanza di corrispondenza tra le affermazioni di principio dell'uguaglianza e l'effettiva discriminazione nell'accesso ai diritti, hanno prodotto un 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 gli orientamenti di politica educativa. L'esito che ne deriva è il forte divario tra lo scambio simbolico, in cui operano prevalentemente le istituzioni educative, che gestiscono più frequentemente lo scambio tra culture, e lo scambio materiale, proprio degli interventi politici rivolti all'immigrazione.

Il progetto interculturale per queste ragioni rimane ancora in fieri, si presenta come un modello a cui tendere in un'ideale prospettiva educativa e sociale.

III.5 Italiano come L2 (lingua seconda)

L'educazione linguistica rappresenta la preconditione per una piena partecipazione dei migranti al contesto ospite.

Gli studi sui rischi psicologici e sociali dell'immigrazione sottolineano le difficoltà a cui è sottoposto il migrante legate al gap comunicazionale e alla perdita di un codice espressivo connesso ai valori, alle abitudini e ai costumi culturali che prima dell'esperienza migratoria rappresentavano l'involucro di sostegno e di sicurezza del migrante (Losi, 2010).

Il mantenimento della lingua di origine è un punto importante della riflessione delle politiche di integrazione e di quelle educative a seguito dell'inversione di tendenza, operata alla fine degli anni settanta, da numerosi linguisti, pedagogisti, psicologi e sociolinguisti, sulla valorizzazione del bilinguismo quale componente essenziale nello sviluppo intellettuale e affettivo del soggetto e fattore di ricchezza e di benessere sociale ed economico (Baldoni, 2000; Favaro, 2004; Morelli, 2006, Oginì, Nosenghi, 2009).

Nonostante la presenza di un orientamento attento alla diversità linguistica, sia a livello sociale che educativo, gli interventi rimangono isolati.

Anche dal punto di vista linguistico si assiste ad una scarsa accortezza per quanto concerne la comprensione della lingua da parte della popolazione straniera; la stessa segnaletica stradale o la modulistica amministrativa mantengono un codice linguistico riservato alla popolazione autoctona. La lingua italiana, come lingua ufficiale non lascia spazio a forme di tutela delle diversità linguistiche se non in alcune aree del territorio nazionale. Le dodici comunità di lingua minoritaria riconosciute in Italia vivono tradizionalmente nelle regioni di confine¹⁵⁸; altre comunità storiche¹⁵⁹ risultano disperse nel territorio italiano, mentre il sardo e il friulano sono state riconosciute rispettivamente, come lingua da tutelare e lingua minoritaria (Morelli, 2006, pp. 6-7).

L'Italia è un paese con una sorta di integrità monolingua, al punto che l'apprendimento dell'italiano come L2 è diventato un diritto, ma anche un dovere necessario al rilascio del permesso di soggiorno¹⁶⁰.

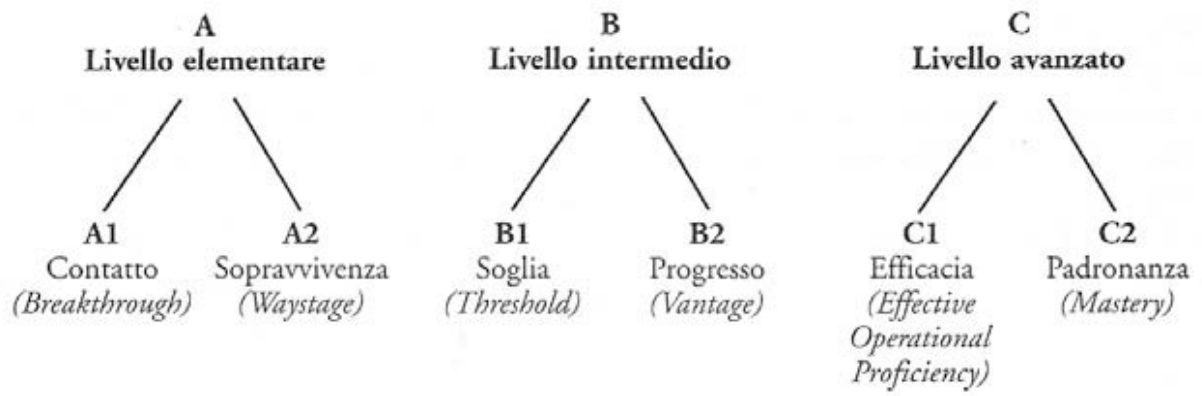
A livello educativo non sono molte le scuole che attuano corsi di insegnamento improntati al bilinguismo, mentre varie sono le offerte per l'acquisizione della lingua italiana promosse dalle istituzioni scolastiche e dai diversi attori del privato sociale. Anche le università hanno attivato offerte formative per la preparazione tecnico pratica dei docenti all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda proponendo livelli di competenza desumibili dal Quadro di riferimento europeo presente nel grafico sottostante e nella tavola III.1

dove vengono presentate, in ordine decrescente, le competenze linguistiche di acquisizione della lingua seconda.

¹⁵⁸ Valdostani, germanofoni, ladini, sloveni.

¹⁵⁹ Alberesh/albanesi, greci, franco-provenzali, catalani, croati, occitani

¹⁶⁰ Piano nazionale di integrazione, Carta di soggiorno CE e certificazione linguistica.



Tav. III.1 - Quadro di riferimento europeo livelli L2

Livello Avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello Intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello Elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

L'eterogeneità degli alunni stranieri e delle appartenenze culturali, è caratterizzata, da un punto di vista linguistico, da una forte frammentazione. Spesso alla lingua ufficiale si intrecciano differenze dialettali connesse alle aree territoriali di provenienza per cui il codice materno non sempre coincide con la lingua di scolarità che è quella del paese di provenienza (Baldoni, 2000).

Molti studi hanno rilevato che esiste un bilinguismo sottrattivo (Baldoni, 2000; Caon, 2008; Favaro, 2002) che compare quando lo sviluppo della lingua seconda avviene a discapito della madrelingua o quando

la L2 rimpiazza la madre lingua, obbligando il soggetto ad eseguire operazioni operative cognitive per le quali non possiede la competenza necessaria in ciascuna delle due lingue. Fenomeno che colpisce maggiormente i bambini nati in Italia o che vi sono giunti in età molto precoce, perché non hanno ricevuto una quantità sufficiente di input dalla madrelingua prima di essere esposti alla L2 (Caon, 2008, p.155).

La difficoltà, quindi, deriva dal non aver avuto il tempo di assimilare nella L1 una alfabetizzazione strumentale preparatoria all'astrazione concettuale.

Quando invece lo sviluppo della lingua seconda viene associato al riconoscimento, alla valutazione e al mantenimento della lingua materna, si sviluppa un bilinguismo additivo, "un sapere aggiuntivo di bilinguismo in fieri" (Baldoni, 2000 p.22)

Questi elementi forniscono una parziale idea dell'attenzione metodologica necessaria a progettare percorsi di apprendimento dell'italiano come L2 che deve essere tarata secondo l'età in cui avviene l'apprendimento, l'inserimento educativo e scolastico effettuato nel paese di origine e la biografia linguistica individuale.

Caratteristiche queste che differenziano il percorso dell'apprendimento dell'italiano orale connesso ai diversi significati che la lingua assume: come lingua per comunicare, da usare nella vita quotidiana, lingua per narrare, come veicolo identitario per riferire stati d'animo ed esperienze personali, lingua di apprendimento della letto scrittura, che impegna aspetti tecnici di comprensione e di produzione e come lingua per lo studio delle discipline, che rappresenta il punto critico più arduo che l'alunno deve affrontare.

Nelle scuole vengono adottate più soluzioni di insegnamento della L2 che vedono anche il coinvolgimento degli Enti locali e delle associazioni presenti sul territorio che generalmente organizzano corsi in orario extrascolastico con attività aggiuntive. All'interno delle istituzioni scolastiche operano generalmente insegnanti facilitatori e/o alfabetizzatori che lavorano, su progetto, su gruppi di livello secondo i bisogni delle biografie linguistiche individuali e la classe in cui l'alunno è inserito.

III.6 Osservazioni conclusive

La sfida posta dagli alunni immigrati richiede alla scuola di rispondere ai bisogni della diversità linguistica e culturale in termine di personalizzazione dei percorsi formativi.

Sul piano operativo questo comporta la condivisione collegiale di strategie articolate in una prospettiva pluridimensionale capace di investire più settori ed attori: dalla dirigenza, alla segreteria, all'istituto scolastico, al plesso e alla classe.

La questione centrale riguarda, infatti, le decisioni che vengono assunte collegialmente, le strategie che i docenti adottano di fronte alle dinamiche migratorie, *le decisioni e le non decisioni* che gli attori compiono (Baldoni, 2000).

L'età, la scolarità pregressa, le peculiarità dell'iter scolastico in riferimento alla frequenza e all'area regionale, urbana o rurale in cui è avvenuto il percorso, la biografia linguistica, la lingua materna, il progetto migratorio e le condizioni di inserimento della famiglia (Favaro, 2000), sono tutti aspetti fondamentali da cui partire per un'ideale azione formativa capace di coordinare gli esiti positivi di istruzione e formazione e di ostacolare l'insorgenza di fenomeni di disagio e di fragilità scolastica legati al gap linguistico e a fattori plurimi che la prospettiva sistemica analizza in un'ottica multifunzionale. Per poter attivare progetti di integrazione la scuola dovrebbe favorire la valorizzazione delle differenze culturali in un clima improntato al dialogo e al cambiamento reciproco.

Il progetto appare però un modello sociale ed educativo ancora in fieri perché, come afferma Bauman, per poter costruire una possibile interculturalità "occorre mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere" (Bauman, 2006) fondate sull'individualismo che, di fatto, nega l'alterità.

Attualmente non ci troviamo di fronte ad un modello italiano che agevola questo percorso che dovrebbe disegnare in maniera chiara e integrata l'approccio ai temi dell'interculturalità (Giovannini 2006).

La breve esperienza temporale dell'immigrazione in Italia rispetto agli altri paesi, la conflittualità politica su questi temi (par. II.3), la mancanza di corrispondenza tra le affermazioni di principio dell'uguaglianza e l'effettiva discriminazione nell'accesso ai diritti, hanno prodotto un 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 gli orientamenti di politica educativa. L'esito che ne deriva è il forte divario tra lo scambio simbolico, in cui operano prevalentemente le istituzioni educative, che gestiscono più frequentemente lo scambio tra culture, e lo scambio materiale, proprio degli interventi politici rivolti all'immigrazione.

PARTE II

La ricerca sul campo

Cap.IV

Il progetto, la metodologia e gli strumenti

Premessa

L'elevata concentrazione di alunni con cultura, condizioni e situazioni di apprendimento differenti, rappresenta una grande sfida per la scuola che è chiamata a garantire un equo accesso alla conoscenza intervenendo su quelle forme di disagio, provocato anche dalle barriere linguistiche, che ostacolano o limitano il processo di apprendimento degli allievi.

Affinchè la promozione dell'apprendimento di ognuno si traduca positivamente, sono state fornite delle linee di azione didattico-organizzative che scaturiscono da una normativa più che ventennale, che, come abbiamo visto, si intreccia però ad altri elementi che rispondono, più che ad una innovazione del sistema educativo, ad un'esigenza di contenimento dei costi di istruzione, esigenza che sta riducendo qualitativamente e quantitativamente l'offerta di istruzione.

L'esito e la compresenza di elementi spesso ambigui e contraddittori, difficili da districare, che generano conseguenze inattese e fanno sì che le scuole mettano in atto quelle che Fischer (2003) individua come forma di "incorporazione cerimoniale" secondo cui le innovazioni vengono introdotte senza che esse abbiano effetti concreti. Il cambiamento rimane così confinato nella formalità e disconnesso rispetto alla pratica quotidiana (Par. II.5).

Molto si conosce delle scuole, del loro funzionamento, si misura l'efficienza e l'efficacia dei loro esiti in termini di apprendimento degli alunni, ma forse poco si sa di quello che accade realmente. Gli strumenti normativi incontrano infatti vicissitudini diverse secondo gli elementi che caratterizzano il contesto con cui la scuola interagisce.

In base a questi presupposti è stato scelto di effettuare lo studio empirico, che ha come obiettivo prioritario la comprensione delle modalità con cui le scuole interpretano e mettono in atto le politiche educative sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Per capire "cosa succede alle norme" nei loro processi applicativi, lo studio si avvale, prioritariamente, del punto di vista dei testimoni qualificati che operano e/o cooperano con gli istituti scolastici in cui sono stati svolti i due studi di caso.

Nel capitolo si offre una panoramica della "storia" che ha contraddistinto questo percorso di ricerca, fatto di ripensamenti, di momenti di pausa, di fatica, di disorientamento, ma anche di entusiasmo, di crescita, di curiosità e di condivisione.

IV.1. Giustificazione della ricerca

La scelta dell'argomento conoscitivo nasce da un interesse personale determinato dall'esperienza professionale di insegnamento nella scuola primaria, svolto all'interno di contesti scolastici collocati in aree territoriali diverse.

Lavorare in contesti differenti e vivere in prima persona momenti cruciali delle politiche educative, dalle fasi ancora centralistiche all'inaugurazione del decentramento amministrativo e dell'autonomia scolastica,¹⁶¹ mi ha permesso di comprendere come le organizzazioni scolastiche siano portatrici ognuna della propria "cultura" che si manifesta spesso con notevoli differenze.

I percorsi professionali hanno sollecitato l'interesse a realizzare due studi di caso sul territorio nazionale al fine di approfondire come la normativa che regola il settore, venga reinterpretata all'interno di contesti scolastici che presentano vicissitudini e storie differenti per cultura sociale, storica e geografica.

La presenza disomogenea e differenziata degli alunni stranieri, maggiore nelle aree del centro nord, e la concentrazione di alunni in singole scuole e territori, determinano implicazioni e risultati differenti nell'applicazione delle politiche educative che si realizzano nel contesto territoriale.

Come afferma Barzanò (2008)

in quanto emanazioni di un contesto nazionale, 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)

Questi elementi, unitamente alla considerazione delle criticità che emergono dai dati elaborati dal MIUR¹⁶² sulla irregolarità scolastica, la disparità negli esiti nell'ammissione all'esame di Stato e nella scelta degli indirizzi formativi professionali, rappresentano i presupposti iniziali da cui è partita la ricerca empirica che si è protratta da giugno 2008 a gennaio del 2010.

Partendo dall'assunto che quanto viene formalizzato nelle documentazioni scolastiche non sempre riflette l'operatività quotidiana, nella ricerca la comprensione delle modalità di traduzione delle politiche educative sul tema, viene ricostruita attraverso l'interpretazione e le attribuzioni di senso 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)

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

¹⁶¹ Legge 59/97 e D.P.R. 275/99

¹⁶² A. s. 2009-2010

particolare, approfondendo due studi di caso collocati in aree diverse del territorio nazionale (par.IV.4).

IV.2 Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca si è proposta di ricostruire l'idea di accoglienza e di integrazione che fa da sfondo alle politiche educative approfondendo il punto di vista degli attori educativi, per analizzare le modalità attraverso le quali le organizzazioni scolastiche interpretano e mettono in atto la normativa esistente.

Ricostruire i significati, i presupposti e le implicazioni che i soggetti attribuiscono ai percorsi di accoglienza e di integrazione attivati nella quotidianità del loro operare, conducono dentro il sistema di valori che orienta le scelte organizzative e didattiche e permette di capire quali condizioni gli attori ritengono adatte a favorire un clima di accoglienza e di integrazione e quali turbamenti o contraddizioni essi vivono nel tentativo di costruirne i presupposti.

Gli obiettivi che hanno guidato la ricerca, che si è protratta da giugno 2008 a gennaio 2010, possono essere così riassunti:

- a) cogliere le interrelazioni esistenti tra politiche per l'immigrazione e 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 politiche 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.

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.

IV.3. Approccio metodologico

Focus dello studio è stato quello di comprendere come la normativa sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri viene declinata, a livello organizzativo e didattico, dai due istituti comprensivi studiati nella ricerca empirica.

Si è scelto di privilegiare prioritariamente la prospettiva soggettiva ricostruendo le percezioni e i significati che i testimoni qualificati attribuiscono ai percorsi di accoglienza e di integrazione attivati nella propria realtà professionale. In tal senso le percezioni e le attribuzioni di significato, espresse dai soggetti, hanno rappresentato al tempo stesso il processo di indagine e il prodotto finale di questo processo.

Si parte infatti da alcuni presupposti;

- i fenomeni culturali – considerati all'interno del sistema di valori, delle credenze e delle rappresentazioni, fanno parte di una realtà oggettiva che deve essere interpretata dal ricercatore attraverso una ricognizione “sul campo”
- per comprendere un fenomeno, occorre “porsi in ascolto e immergersi nella realtà in modo empatico” (Palumbo, Garbarino, 2004 p.352).

Come afferma Cipolla (1998) l'empatia è un ponte metodologico, uno strumento conoscitivo che permette di guardare ciò che ci circonda in modo

aperto e privo di pregiudizi, di porsi al posto dell'altro accettando conseguentemente il principio di “coproduzione dei dati” (Cipolla, 1998, p. 20)

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. Metodo definito come “attività situata” che si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali che permettono di dare visibilità alla realtà studiata nell'ambiente naturale e di interpretare i fenomeni in stretta connessione ai significati che vengono attribuiti dagli attori, non per operare previsioni, ma per comprendere la natura di una determinata situazione e poterla fedelmente restituire, attraverso il processo di analisi, agli interessati (Cecconi 2002).

La ricerca qualitativa, pur contemplando diverse forme di indagine¹⁶³, si basa sul presupposto filosofico¹⁶⁴ che la realtà è costruita dalle interazioni degli individui con i loro contesti sociali. Tale presupposto implica necessariamente una relazione diretta con l'esperienza così come questa è “vissuta”, “sentita” o “subita”. Scopo della ricerca qualitativa è, infatti, quello di raggiungere la comprensione dell'esperienza il più possibile a contatto con il mondo con cui gli attori la sentono e la vivono (Cecconi, 2002).

¹⁶³ indagine naturalistica, ricerca interpretativa, studi sul campo, osservazione partecipante, ricerca induttiva, studi di caso ed etnografia

¹⁶⁴ filosofia fenomenologica e interazionismo simbolico (Cecconi 2002).

Le strategie di ricerca utilizzate, basate sull'induzione, tendono, infatti, a costruire astrazioni, concetti, ipotesi o teorie piuttosto che mettere alla prova teorie esistenti per cui si fa spesso ricorso alla ricerca qualitativa per motivazioni legate a carenze teoriche o perché le teorie esistenti non riescono a spiegare adeguatamente un determinato fenomeno.

IV.4. Studi di caso, criteri di scelta

I due studi di caso sono stati scelti per approfondire come la normativa nazionale, inerente all'accoglienza e all'integrazione degli alunni stranieri, venga reinterpretata nei due contesti scolastici che, per collocazione, si differenziano in relazione alla cultura storico, geografica e sociale che caratterizza il territorio locale.

La presenza disomogenea e differenziata degli alunni stranieri, maggiore nelle aree del nord e del centro, e la concentrazione di alunni in singole scuole e territori, determinano, infatti, implicazioni e risultati differenti nell'applicazione delle politiche educative sul territorio nazionale. (Fiorucci, 2001)

Secondo Yinn (1993) il metodo dello studio di caso si utilizza

quando il fenomeno che si vuole studiare non è facilmente distinguibile dal contesto in cui avviene [...] quando si cerca di attribuire relazioni causali e non si vuole semplicemente esplorare o descrivere un fenomeno [...]. La motivazione fondamentale per l'uso di questo metodo si dà quando la ricerca riguarda al tempo stesso un certo fenomeno e il contesto in cui questo avviene. Questo perché si ipotizza che il contesto contenga importanti variabili esplicative del fenomeno stesso, oppure perché i confini tra il fenomeno e il contesto non sono chiari (Ivi, p.31).

Come osserva Stake (1994), l'espressione "studio di caso" rappresenta l'intento di capire cosa sia possibile comprendere dall'analisi di un singolo caso.

L'obiettivo dello studio di caso non è infatti quello di studiare un universo, ma piuttosto l'unicità del caso che, per l'attenzione con cui è stato scelto ed analizzato, è in grado di illuminare la conoscenza di un certo fenomeno e di suggerire ipotesi di ulteriore indagine.

Gli studi di caso non hanno obiettivi di generalizzazione, con la loro "epistemologia del particolare", non rappresentano in modo significativo una popolazione, ma possono avere un valore determinante per "rifinire una teoria e identificare la complessità ai fini di ulteriori indagini, nonché di stabilire i limiti di generalizzazione" (Ivi, p. 245).

In questa ricerca, l'unità di analisi considerata, il caso, è la scuola con i suoi attori, che ha rappresentato al tempo stesso il processo di indagine e il prodotto finale di questo processo.

Dopo uno studio preliminare, effettuato a giugno del 2008, è stata effettuata 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 nel territorio.

La scelta dei contesti territoriali è scaturita dalla struttura a “macchia di leopardo” che caratterizza la distribuzione degli alunni stranieri sul territorio nazionale che incide sulle concentrazioni, estremamente disomogenee e differenziate, che si differenziano non solo nel territorio ma, all'interno di questo, anche tra scuole situate in quartieri vicini.

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.

La scelta di questi due istituti comprensivi, che permette di approfondire i tratti strutturali del panorama socio-culturale, 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.
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 livello basso, ha facilitato l'immigrazione, rendendola addirittura necessaria.

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

Politicamente il territorio si contraddistingue per la presenza di partiti autonomisti, che, come la Lega, difendono il locale contro le “intrusioni” esterne: dall'estero, ma anche da altre regioni nazionali.

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 la debolezza dell'offerta abitativa che risulta carente ed economicamente onerosa, ciò ha facilitato la compresenza di aree abitative residenziali e quartieri isolati che si presentano carenti a livello di servizi ed infrastrutture.

La maggiore concentrazione di comunità straniera in aree abitative costituite da spazi esigui, frequentemente condivisi da più nuclei familiari,¹⁶⁵ ha concorso alla

¹⁶⁵ Informazione tratta dall'estratto del verbale del Consiglio del Municipio in <http://comune.roma.it>

formazione di quartieri etnicamente connotati e ghettizzanti che hanno innescato forme di isolamento.

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 attrezzato che è stato oggetto in passato di specifici interventi di recupero da parte del Comune. Il contesto territoriale manifesta quindi una realtà abitativa eterogenea che si riflette sulle caratteristiche dell'utenza scolastica particolarmente differenziata.

IV.5 Fasi di 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 privilegiati che operano e/o cooperano nei plessi di Scuola Primaria dei due contesti scolastici territoriali.
 - b. periodo Settembre/Ottobre 2009: interviste a testimoni privilegiati 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 privilegiati che operano plessi di Scuola Secondaria di primo grado nell'Istituto Comprensivo di Roma.

L'idea della ricerca ha preso forma da un primo momento di immersione durante il quale sono stati realizzati colloqui, interviste e discussioni informali intorno alla tematica dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri con docenti, di scuola primaria e secondaria di primo grado, che operano in Istituti Comprensivi di Roma. Ciò ha consentito di circoscrivere l'oggetto di ricerca e di raccogliere informazioni utili a tarare l'intervista.

Inizialmente organizzata intorno ad uno schema che prevedeva domande flessibili, ma stabilite preventivamente secondo una traccia predefinita, si è ritenuto modificare la traccia per sollecitare maggiormente il racconto soggettivo. L'intervista, allegata alla ricerca, è una delle ultime effettuate nel periodo dello studio preliminare, la struttura, rispetto a quelle iniziali, risulta meno rigida, più adeguata agli intervistati e più consona a sollecitare lo stile narrativo.

Lo studio del problema si è così arricchito di importanti significati soggettivi strettamente connessi alla realtà territoriale di riferimento.

Il programma di lavoro, svolto in periodi temporali differenti, ha permesso di rendere il lavoro più efficace e costruttivo. Ritornare sul campo in un secondo momento, quando alcuni dati erano già stati raccolti, codificati, analizzati, ed elaborati, ha reso possibile effettuare riscontri più pertinenti con i soggetti coinvolti.

IV.6. 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 volti a: conoscere i dati di fondo della scuola nel doppio versante: docenti¹⁶⁶ e alunni¹⁶⁷, approfondire l'analisi contenuta nel Piano dell'Offerta Formativa e le attività di progettazione anche con contratti di collaborazione con personale esterno all'Istituto;
- rassegna della letteratura e delle principali ricerche scientifiche sull'argomento;
- analisi delle politiche educative in tema di accoglienza e 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 strumento "che consente la raccolta di informazioni direttamente dall'oggetto di indagine" (Palumbo, Garbarino, 2004, p. 311). Tale strumento permette di costruire un processo di relazione e di disporre di una informazione co-prodotta, resa tale dalla interazione che nell'intervista semistrutturata viene a crearsi tra ricercatore e soggetto intervistato congiungendo al tempo stesso estraneità - tra intervistatore e intervistato - e familiarità - oggetto della conversazione - (Palumbo, Garbarino, 2004).

Le interviste semistrutturate vengono considerate in letteratura strumenti metodologici idonei a raccogliere informazioni su percezioni, opinioni e attribuzioni di senso personali, per dare voce alla peculiarità dell'esperienza soggettiva nelle 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 che operano in Istituti Comprensivi di Roma 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 stimolare una

¹⁶⁶ Numero di insegnanti, stabilità dei docenti nel plesso, fasce di anzianità, titolo di studio.

¹⁶⁷ Popolazione scolastica complessiva, alunni stranieri iscritti e frequentanti, provenienze, ripetenti, provenienti da altre scuole.

condotta di 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.

E' stata composta una lista di temi, ma l'ordine delle domande è cambiato a seconda degli intervistati adattando le domande al discorso e alle esigenze. Pur se la traccia degli argomenti da proporre non aveva un ordine prestabilito a volte sono state aggiunte domande supplementari con la richiesta di specificare meglio un concetto espresso o per richiamare un argomento.

In alcune interviste il tema è stato sviluppato dall'intervistato in modo libero e non è stato necessario richiamare l'attenzione sui punti fissati in quanto espressi spontaneamente.

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" in quanto il concetto di rappresentatività si pone in modo diverso nelle ricerche qualitative rispetto a quelle quantitative e la scelta dei testimoni chiave è stata effettuata in base alla significatività dell'esperienza, alla conoscenza sull'argomento e alla disponibilità a contribuire allo studio (Gianturco 2005).

Occorre in tal senso richiamare, anche se in modo sintetico, il significato che viene dato al termine di "testimoni qualificati" definiti anche come testimoni chiave. Tremblay (1983) ha codificato le principali caratteristiche dei testimoni qualificati.

L'autore ha codificato cinque caratteristiche:

- posizione e ruolo all'interno della comunità di appartenenza;
- conoscenza dettagliata sull'argomento trattato;
- disponibilità a cooperare;
- capacità dialettica;
- imparzialità¹⁶⁸.

Ciò che conferisce questo ruolo al testimone privilegiato, è soprattutto la conoscenza sull'argomento considerata un elemento portante.

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

¹⁶⁸ Su questo requisito il dibattito scientifico è ancora aperto (Palumbo Garbarino, 2004)

soggetti terzi 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 sull’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 valanga¹⁶⁹, 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 loro una disponibilità di tempo di circa un’ora, è stata agevolata dalla mediazione operata dal Capo di Istituto che ha assunto un ruolo di intermediazione nel primo contatto con gli intervistati.

La disponibilità dei testimoni a cooperare allo studio, spiega le variazioni delle proporzioni numeriche esistenti tra gli intervistati dei due Istituti Comprensivi.

Anche i ruoli assunti dai testimoni qualificati variano notevolmente nei due studi di caso in quanto correlati alle modalità organizzative e didattiche di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri promossa nella struttura educativa di riferimento.

Nell’Istituto Comprensivo della città di provincia lombarda esistono, infatti, delle figure di riferimento che hanno un ruolo fondamentale di coordinamento. Sono docenti esonerati dai compiti di insegnamento 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 la comunicazione tra il plesso e la Commissione stranieri e tra questa e il plesso.

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 intervengono prioritariamente sull’organizzazione scolastica per gli alunni di cittadinanza non italiana, se non in modo generico.

Una docente di scuola primaria con funzioni di vicaria e una insegnante con il ruolo di psicopedagoga svolgono prevalentemente attività connesse alla progettazione e all’organizzazione di attività specifiche. La psicopedagoga che si occupa particolarmente del settore degli alunni diversamente abili, solo dall’anno scolastico 2010/2011 ha assunto il ruolo di funzione obiettivo per gli stranieri.

L’attività di organizzazione sull’accoglienza e l’integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana, è stata svolta, sino all’anno scolastico 2009/2010, da docenti di classe con compiti di: funzione obiettivo, componenti del Dipartimento interculturale e membri della Commissione accertamento cultura.

Questo spiega il motivo per cui anche le funzioni professionali dei testimoni qualificati intervistati nelle due realtà risultano diverse. Si riportano nelle tavola IV.1,

¹⁶⁹ La tecnica consiste nel partire con un primo gruppo di testimoni che a loro volta forniscono altri nominativi (Palumbo, Garbarino, 2004)

IV.2, per la Lombardia, e IV.3 e IV.4, per il Lazio, il ruolo assunto dai docenti intervistati al fine di darne una prospettiva riepilogativa.

La sede dove sono state condotte le interviste è stata la scuola. Solo per quanto riguarda le interviste effettuate nello studio preliminare il punto di riferimento è stato il luogo di abitazione dell'intervistatore in quanto la fase temporale, scelta per procedere alla prima immersione sull'oggetto di studio, non ha permesso di effettuare scelte diverse.

Tav.IV.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 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. IV.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. IV.3 - Testimoni qualificati Istituto Comprensivo del Lazio

Nome	Professione	Scuola
Franca	Dirigente Scolastico	I.C
Maria	Vicaria con esonero dall'insegnamento	I.C
Elena	Psicopedagoga 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 Funzione strumentale stranieri	Scuola primaria
Franco	Docente	Scuola primaria
Lucia	Docente Dipartimento interculturale- Commissione accertamento cultura – alfabetizzatore	Scuola primaria
Paolo	Docente	Scuola primaria
Stefania	Docente autovalutazione di istituto	Scuola primaria
Pietro	Docente religione	Scuola primaria
Giulia	Responsabile di plesso	Scuola primaria
Elisa	Docente sostegno, alfabetizzatore	Scuola primaria
Sara	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Michela	Docente responsabile plesso	Scuola primaria
Federica	Docente	Scuola primaria
Vittoria	Responsabile plesso	Scuola sec. di I°
Sandra	Docente religione	Scuola sec. di I°
Elena	Docente lingua straniera	Scuola sec. di I°
Angela	Responsabile plesso e docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°
Elsa	Docente lettere	Scuola sec. di I°
Anna	Docente di sostegno	Scuola sec. di I°
Giulia	Docente matematica	Scuola sec. di I°
Teresa	Docente lettere e docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°

Tav. IV.4 - Testimoni qualificati che cooperano con l'Istituto Comprensivo del Lazio

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

Inoltre si è operata la scelta di includere solo due ordini di scuola – primaria e di primo grado – sia perché vi è una maggiore affluenza di alunni di origine straniera rispetto al totale della popolazione scolastica (7,7% primaria, 7,3% secondaria di primo grado) e sia in quanto segmenti formativi dell'obbligo scolastico.

E' stata dedicata particolare attenzione all'analisi della Progettazione dell'Offerta Didattica, ai vari progetti attivati dalle scuole e a quelli condotti da associazioni e dal personale esterno che coopera con la scuola.

Inoltre si è cercato di reperire informazioni in merito ai criteri adottati per la distribuzione degli alunni stranieri nelle classi e ai criteri di valutazione delle competenze.

IV.7 La codifica e l'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 dei dati.

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, appartiene al gruppo dei software del tipo CAQDAS (Computer-aided 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 analisi¹⁷⁰ testuale che consente di analizzare, esplorare e interrogare raccolte di testi anche molto vasti.

L'utilizzo del software ha generato, nella codifica aperta, la creazione di innumerevoli nodi e/o etichette interpretative che, con il procedere del lavoro, sono numericamente aumentate provocando la costruzione di una griglia di lettura, eccessivamente lunga e rigida¹⁷¹.

Per tale ragione il lavoro è risultato lungo e faticoso probabilmente anche a causa della consistente mole di interviste raccolte.

La trascrizione, la codifica e l'analisi dei dati, effettuate successivamente alla somministrazione delle interviste, sono state interrotte solo quando si è giunti alla "saturazione teorica" dei testi, quando, cioè, un'ulteriore lettura e scomposizione non avrebbe fornito altro valore aggiunto (Bazeley, 2009; Tarozzi, 2006)

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

Dopo un periodo piuttosto lungo in cui l'attività è stata interrotta, si è deciso di considerare solo le occorrenze che nel primo lavoro erano risultate più ricorrenti e di utilizzare solo le etichette che esprimevano il "punto di vista" dei soggetti.

E' stato quindi avviato un lavoro di selezione e di semplificazione che è consistito nell'eliminare alcune etichette, codificate con Nvivo 8, contenenti poca parte di testo e/o nel farle confluire nelle categorie che risultavano, a livello semantico, più vicine.

Sono stati così individuate due aree di analisi:

- 1) i punti di vista dei testimoni qualificati sugli elementi che influenzano la condizione dei minori e delle famiglie immigrate;
- 2) i punti di vista sulle prassi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri tra quanto dichiarato nei documenti ufficiali e le pratiche agite.

¹⁷⁰ studio dei casi, biografie, grounded theory, etnografia, analisi narrativa, del discorso, delle storie di vita, osservazione partecipante, etc.

¹⁷¹ Se il beneficio nell'utilizzo del programma può essere rintracciato nella possibilità di ottenere un maggiore rigore scientifico, di accedere facilmente alla 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 integrali, per recuperare quel senso profondo che solo una lettura globale può dare

Le due macro aree includono cinque nuclei tematici principali, che presentano, al loro interno, ulteriori articolazioni, di cui si presenta uno schema riassuntivo organizzato per punti.

Area 1

- 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*

Area due

- 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 loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione*
- 7. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione.*

IV.8 Problemi etici

Le interviste effettuate ai testimoni qualificati hanno permesso di accedere ad informazioni che non sarebbero emerse con nessun altro strumento metodologico.

La scelta ha però generato alcuni elementi di criticità connessi al percorso di analisi interpretativa su elementi che afferiscono sì ad una dimensione soggettiva, ma che includono anche aspetti più intimi del soggetto.

Il timore di produrre una distorsione involontaria delle opinioni espresse dagli intervistati e il senso di responsabilità sociale nei confronti dei soggetti coinvolti, hanno generato la necessità di tornare sul campo, sia per poter procedere alle successivo blocco di interviste, che per poter avere un riscontro diretto sul materiale precedentemente raccolto, trascritto, codificato e analizzato.

La disponibilità dei soggetti coinvolti ha dato modo di approfondire l'attendibilità dell'analisi e la correttezza nella corrispondenza tra l'analisi dei dati e le opinioni soggettive espresse. In particolare alcuni intervistati hanno avuto modo di leggere integralmente l'intervista e valutare, anche attraverso la lettura di un articolo¹⁷² scritto dalla sottoscritta nella fase antecedente alla seconda "immersione sul campo", l'orientamento che si intendeva dare alla ricerca. Ciò ha permesso di procedere ad una convalida dei risultati provvisori e di poterli affinare sulla base delle loro reazioni e/o richieste specifiche (Aluffi, Pentini, 2004)

IV.9 Prospettive e limiti dello studio

Come espresso più volte nel capitolo, la ricerca non ha fini generalizzanti, l'obiettivo è stato 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 quanto dichiarato nella documentazione scolastica e l'agire in situazione.

Lo studio ha avuto, infatti, l'obiettivo di approfondire l'epistemologia del particolare, il caso, la scuola, con i suoi attori, inseriti in una specifica dimensione territoriale (Yin, 2004)

Gli studi di caso hanno infatti rappresentato al tempo stesso il processo di indagine e il prodotto finale di tale processo in cui il contesto empirico, quello educativo, è stato assunto come punto di partenza di una problematizzazione, scomposta e ricomposta nei suoi elementi, attraverso il processo di codifica e di analisi dei dati.

La prospettiva dello studio si è declinata essenzialmente su due obiettivi 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 approfondimento sull'argomento, che sarà reso possibile quando lo studio verrà, come richiesto, restituito ai soggetti che sono stati coinvolti nell'indagine empirica.

¹⁷² Gelormini P. (2009), *Storie di accoglienza: note da una ricerca* in Barzanò G. (a cura di) *Imparare e insegnare*, Mondadori, Milano

IV. 10 Risultati

Si è scelto di anticipare i risultati della ricerca, che saranno illustrati in modo più particolareggiato nel capitolo conclusivo, per completare il quadro metodologico.

Vengono pertanto presentati in questo settore alcuni nodi critici emersi al fine di darne una iniziale visione.

Il crescente aumento del numero degli alunni stranieri, diversificato da una presenza disomogenea e differenziata sul territorio nazionale, con una maggiore concentrazione in singole scuole e territori, e la presenza di diverse tipologie di soggetti e di progetti migratori, rende particolarmente complessa l'azione educativa che richiama la necessità di interventi integrati di coordinamento in un'ottica di sistema che coinvolge una pluralità di attori appartenenti a diverse sfere istituzionali.

Oltre alla necessità di protocolli di intesa tra scuola e territorio, sicuramente indispensabili, ma non sufficienti, le scuole si trovano ad affrontare il divario che si instaura tra la realtà educativa e quella sociale dove il processo di inclusione assume esiti antitetici.

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 e l'effettiva discriminazione dei soggetti nell'accesso ai diritti, si ripercuotono sulla realtà educativa.

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. 123-125)

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 apportare ai propri figli che spesso esprimono una condizioni di disagio complessivo che si ripercuote anche sull'apprendimento.

Il gap comunicazionale rappresenta, infatti, uno degli elementi critici che va a incrementare altri fattori individuati come elementi che ostacolano e/o ritardano il processo di apprendimento.

La scuola, che si trova a rispondere ai bisogni posti dalla diversità linguistica e culturale, appare, una realtà complessa, contraddittoria che si trova a dover 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 rispondere ai bisogni formativi che la presenza degli alunni stranieri richiede.

La questione centrale riguarda due dimensioni: le decisioni che vengono assunte sul piano operativo e le sinergie che vengono costruite a livello territoriale.

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 per le istituzioni scolastiche che fornisce interventi di coordinamento dei referenti degli istituti territoriali e centro di consulenza per i docenti che si traduce anche con il passaggio di materiali didattici: programmazioni, test di ingresso sulla conoscenza della lingua italiana e testi didattici semplificati.

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 con iniziative mirate all'integrazione degli alunni e delle famiglie straniere.

Se l'apporto si sostanzia, in particolare, con forme di "doposcuola" con attività di sostegno e recupero scolastico, l'intervento riesce a promuovere anche momenti di incontro protetti, creando spazi significativi di aggregazione che corrono, però, il rischio di riproporre forme di ghettizzazione a causa della confluenza, quasi esclusiva, di minori stranieri appartenenti a fasce sociali svantaggiate.

Questo sicuramente rappresenta un ostacolo ad una prospettiva ampia di integrazione, ma il rapporto scuola – territorio rimane uno strumento strategico di supporto.

Tutto ciò non si evidenzia nella scuola di Roma. Per caratteristiche comuni a tutte le grandi città metropolitane, che per morfologia geografica sono particolarmente dispersive, le scuole collocate in aree periferiche vivono spesso sostanzialmente isolate e trovano difficoltà a promuovere azioni sinergiche con il territorio.

Le risorse finanziarie aggiuntive per le scuole ad alto flusso migratorio, gli accordi e le convenzioni con associazioni esterne non sempre riescono a sopperire alle necessità differenziate che la presenza degli alunni stranieri richiede.

L'implementazione di politiche didattico – organizzative non risulta comunque sufficiente se nel contempo non si riescono a promuovere dispositivi di azione e di coordinamento tra attori territoriali su un'idea progettuale di inclusione chiara e definita.

Spesso gli istituti scolastici con percentuali elevate di studenti stranieri si trovano situati in contesti culturali deprivati e periferici che generano notevoli difficoltà a promuovere interventi in sinergia con il territorio.

A livello di organizzazione interna le decisioni condivise collegialmente rappresentano aspetti prioritari per poter rimuovere gli ostacoli che si sovrappongono al successo formativo.

Pur se in entrambe le scuole gli interventi didattici sono particolarmente centrati sull'alfabetizzazione linguistica, altri elementi concorrono a differenziarle. Tra questi quello strategico delle risorse umane.

La scuola della città lombarda ha la possibilità di fruire di personale distaccato che si occupa esclusivamente degli alunni con cittadinanza non italiana, mentre la scuola romana vive grosse difficoltà nel promuovere anche i processi di alfabetizzazione linguistica, non sufficienti rispetto alle richieste e spesso demandati alla volontà del singolo docente.

L'Istituto Comprensivo in cui è stata svolta la ricerca empirica nel Lazio, 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, anche se la composizione dell'utenza scolastica risulta ulteriormente problematizzata dalla presenza, nel territorio, di una Casa famiglia, di 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 all'accoglienza e all'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 o meno 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 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 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 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 avevano proposto 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 innesca 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 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. 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 di L2 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 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.

IV.12 Osservazioni conclusive

Nel capitolo è stata offerta una panoramica della “storia” che ha contraddistinto questo percorso di ricerca, fatto di ripensamenti, di momenti di pausa, di fatica, di disorientamento, ma anche di entusiasmo, di crescita, di curiosità e di condivisione. Partendo dalle motivazioni personali che hanno sollecitato l’interesse a realizzare due studi di caso sul territorio nazionale, viene espresso il fine conoscitivo dell’indagine che è stato quello di approfondire come la normativa che regola il settore, venga reinterpretata all’interno di contesti scolastici che presentano vicissitudini e storie differenti per cultura sociale, storica e geografica.

In questa ricerca, l’unità di analisi considerata, il caso, è la scuola con i suoi attori, che ha rappresentato al tempo stesso il processo di indagine e il prodotto finale di questo processo.

Dopo uno studio preliminare, effettuato a giugno del 2008, è stata effettuata 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 nel territorio.

La scelta dei contesti territoriali è scaturita dalla struttura a “macchia di leopardo” che caratterizza la distribuzione degli alunni stranieri sul territorio nazionale che incide sulle concentrazioni, estremamente disomogenee e differenziate, che si differenziano non solo nel territorio ma, all’interno di questo, anche tra scuole situate in quartieri vicini.

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.

Le fasi della ricerca possono essere distinte in due momenti: *studio preliminare* (giugno/settembre 2008) *ricerca sul campo* che è stata effettuata in due fasi temporali: *periodo Marzo 2009*: interviste a testimoni privilegiati che operano e/o cooperano nei plessi di Scuola Primaria dei due contesti scolastici territoriali; *periodo Settembre/Ottobre 2009*: interviste a testimoni privilegiati che operano nei plessi di Scuola Secondaria di primo grado nell’istituto Comprensivo della città di provincia lombarda; *periodo Novembre/Gennaio 2010*: interviste a testimoni privilegiati che operano nei plessi di Scuola Secondaria di primo grado nell’Istituto Comprensivo di Roma.

Il programma di lavoro, svolto in periodi temporali differenziati, ha permesso di rendere il lavoro più efficace e costruttivo, infatti, ritornando sul campo in un secondo momento, quando alcuni dati erano già stati raccolti, codificati e analizzati, ed elaborati, è stato possibile effettuare riscontri più pertinenti con i soggetti coinvolti.

Gli studi di caso hanno previsto l'utilizzo di diverse fonti di conoscenza, ma si è scelto di privilegiare, prioritariamente, la prospettiva soggettiva ricostruendo le percezioni e i significati che i testimoni qualificati attribuiscono ai percorsi di accoglienza e di integrazione attivati nella propria realtà professionale.

In tal senso le percezioni e le attribuzioni di significato, espresse dai soggetti, hanno rappresentato al tempo stesso il processo di indagine e il prodotto finale di questo processo.

Non è stato utilizzato un "campionamento rappresentativo" in quanto il concetto di rappresentatività si pone in modo diverso nelle ricerche qualitative rispetto a quelle quantitative, la scelta dei testimoni chiave è stata effettuata in base alla significatività dell'esperienza, alla conoscenza sull'argomento e alla disponibilità a contribuire allo studio (Gianturco 2005).

La trascrizione delle interviste, ha rappresentato la base empirica su cui è stato effettuato il lavoro di codifica e di analisi dei dati effettuato, inizialmente, mediante l'utilizzo del software Nvivo 8.

L'eccessiva mole dei dati etichettati ha reso necessaria una fase di sospensione e di riflessione oltre che un ulteriore approfondimento della letteratura metodologica, precedentemente selezionata, pertinente, soprattutto, all'utilizzo dei software nell'analisi dei dati qualitativi.

Dopo un periodo, piuttosto lungo, in cui l'attività è stata interrotta, si è deciso di considerare solo le occorrenze che nel primo lavoro erano risultate più ricorrenti e di utilizzare solo le etichette che esprimevano il "punto di vista" dei soggetti.

I nuclei maggiormente ricorrenti, cioè quelli che avevano dato una frequenza più alta, si riferivano a due macro aree di analisi: 1) i punti di vista dei testimoni qualificati sugli elementi che influenzano la condizione dei minori e delle famiglie immigrate;

2) i punti di vista sulle prassi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri tra quanto dichiarato nei documenti ufficiali e le pratiche agite.

All'interno delle due macro aree sono stati individuati 5 nuclei tematici, alcuni dei quali presentano ulteriori articolazioni.

Le interviste effettuate ai testimoni qualificati hanno permesso di accedere ad informazioni che non sarebbero emerse con nessun altro strumento metodologico.

La scelta ha però generato alcuni elementi di criticità connessi al percorso di analisi interpretativa su elementi che afferiscono sì ad una dimensione soggettiva, ma che includono anche aspetti più intimi del soggetto.

Il timore di produrre una distorsione involontaria delle opinioni espresse dagli intervistati e il senso di responsabilità sociale nei confronti dei soggetti coinvolti, hanno sollecitato la necessità di tornare sul campo, sia per poter procedere alle successivo blocco di interviste, che per poter avere un riscontro diretto sul quanto precedentemente effettuato, trascritto, codificato e analizzato.

La disponibilità dei soggetti coinvolti ha dato modo di approfondire l'attendibilità dell'analisi e la correttezza nella corrispondenza tra l'analisi dei dati e le opinioni soggettive espresse.

Capitolo V.

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle realtà locali

Premessa

Il capitolo offre un breve panoramica sulla presenza degli alunni stranieri nelle regioni della Lombardia e del Lazio.

In relazione alle due regioni è interessante soffermarsi, pur brevemente, sul Rapporto del CNEL (2010), che ha elaborato il potenziale di integrazione di ciascuna regione e provincia italiana. Per le difficoltà di ottenere misure dirette sull'integrazione, il CNEL ha messo a punto una serie di dati *indiretti* riferiti ciascuno a fenomeni che vengono definiti significativamente correlati all'integrazione. In particolare vengono considerati: l'indicatore di attrattività territoriale¹⁷³ e gli indicatori di inserimento sociale¹⁷⁴ e occupazionale¹⁷⁵, che sono stati aggregati in base ai dati statistici ricavati da fonti ufficiali.

Senza entrare in merito al complesso sistema di elaborazione effettuato, è interessante illustrare la posizione che le due regioni assumono in relazione "al potenziale di integrazione" territoriale.

Il metodo adottato dal CNEL nella elaborazione finale, presenta una duplice rappresentazione statistica che permette di pervenire ad una graduatoria assoluta, basata sui soli dati relativi alla popolazione immigrata all'interno dei vari territori, e ad una graduatoria differenziale, propria di ciascun territorio, basata sullo scarto tra il dato degli immigrati e quello degli italiani.

Nella *graduatoria assoluta* la Lombardia si afferma al terzo posto con un valore medio 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.

E' interessante notare che nessuna regione italiana si colloca nella fascia alta, definita tra un valore compreso tra 80,01 e 100,00, anche l'Emilia Romagna che, nella graduatoria assoluta, occupa il primo posto presenta, infatti, un valore complessivo di 60,82 contro la posizione finale, in cui si colloca la Sardegna, che presenta un indice basso pari a 32,65.

Pur se la graduatoria, come già specificato, è finalizzata a dare una visione sul *potenziale di integrazione territoriale*, e non sull'integrazione reale, il risultato può costituire un valido sfondo ai temi trattati.

¹⁷³ Che 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

¹⁷⁴ Che 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

¹⁷⁵ Che 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

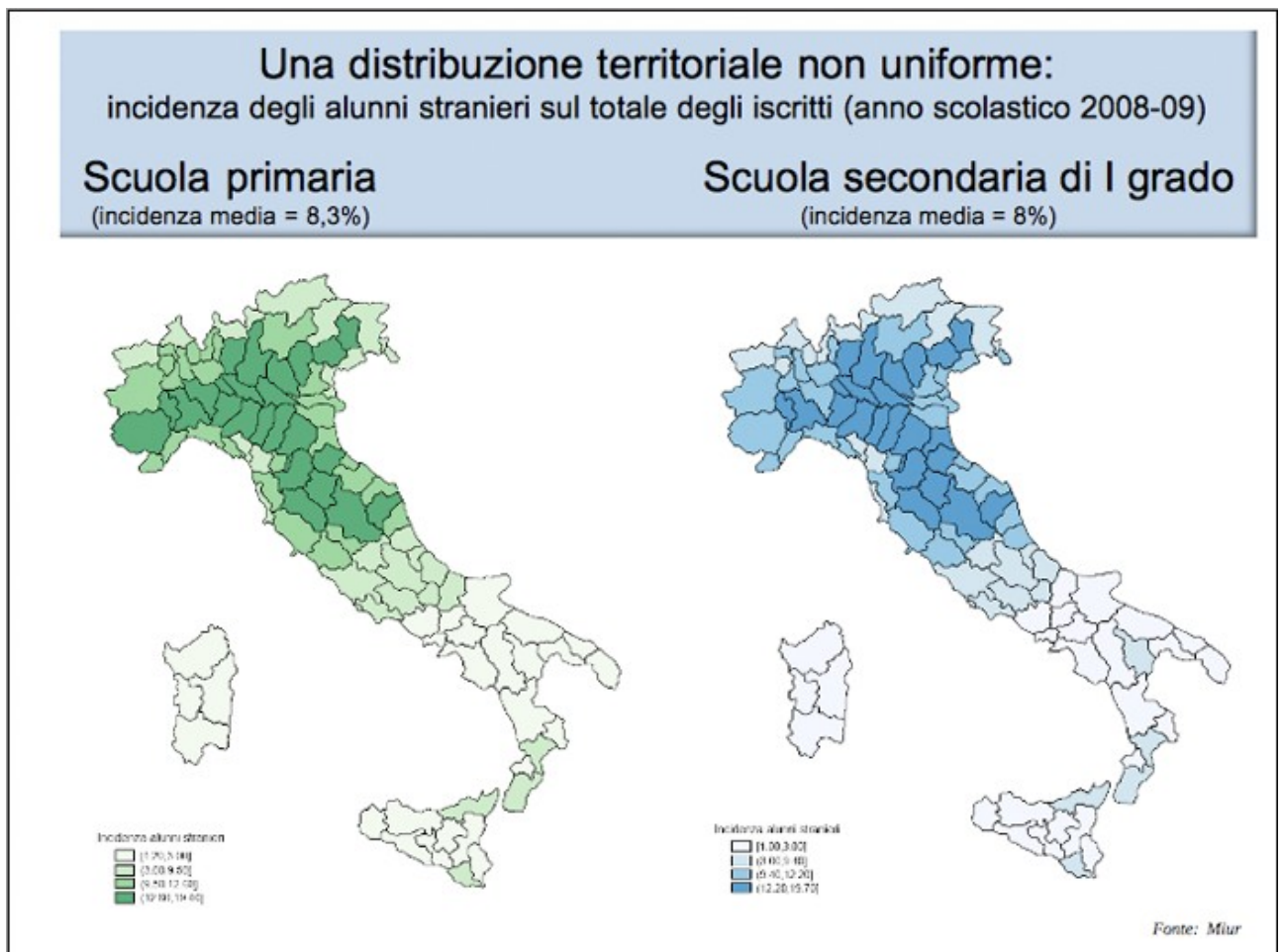
V.1. Distribuzione territoriale

La concentrazione dei minori di origine immigrata riflette le dinamiche socio-economiche presenti nei vari territori e le condizioni abitative e lavorative degli immigrati che creano vere e proprie specificità territoriali e delineano la caratteristica distribuzione a “macchia di leopardo” del territorio nazionale (tav.II.4 par. II.4)

I minori stranieri hanno quindi una presenza analoga alle distribuzioni del livello regionale del totale dei residenti che risultano in Lombardia pari a 904.816 e, nel territorio laziale, pari a 450.151 residenti¹⁷⁶.

La tavola V.1 illustra la distribuzione altamente disomogenea delle presenze degli alunni stranieri negli Istituti scolastici nazionali con maggiori concentrazioni nelle istituzioni del primo ciclo di istruzione, ubicate nelle regioni della Lombardia, dell’Emilia Romagna e dell’Umbria.

Tav. V.1 - Distribuzione territoriale nel territorio nazionale



Fonte: Fieri.it (elaborazione dati MIUR)

Il panorama, in continuo mutamento registra discontinuità nelle presenze non solo tra i contesti territoriali regionali, ma anche tra grandi e piccoli e medi-centri e, all'interno di questi, anche tra scuole che, seppur collocate nello stesso territorio, si caratterizzano per numeri rilevanti di studenti stranieri, rispetto ad altre, il cui numero si presenta a volte irrisorio.

La conseguenza di una distribuzione altamente disomogenea produce effetti diversi strettamente connessi alla specificità territoriale. La promozione di processi di collaborazione tra scuola – territorio, che prevede il coinvolgimento delle Autonomie Locali e degli enti privati e sociali, rappresenta un elemento strategico per i processi di inclusione degli alunni e delle famiglie immigrate.

Come affermato nel cap. II.1 il coordinamento tra soggetti pubblici e privati non comporta automaticamente un'alleanza condivisa e spesso, alcune scuole, non riescono a produrre una concreta e continuativa cooperazione indispensabile a promuovere spazi di incontro, di socializzazione e di cittadinanza attiva.

Le convenzioni con il terzo settore spesso vengono stipulate su progetti annuali che rallentano il processo di intervento. Molte strutture, inoltre, per difficoltà connesse al reperimento delle risorse, sono costrette a limitare l'offerta dei propri interventi sulla base dei finanziamenti ottenuti.

Il regolamento su cui si basano la maggior parte dei finanziamenti, concessi alle scuole e ai soggetti del privato sociale, rischia di fatto di depotenziare il supporto scolastico a cui viene meno un elemento strategico di compartecipazione in un'ottica chiara e definita di inclusione sociale.

V.2. 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 iscritti stranieri dopo Milano (con 371.670 residenti) sono Brescia (149.753), Bergamo (102.117), Varese (62.537) e Mantova (46.883). La provincia di Sondrio è quella con il minor numero di stranieri (7.002).

Le tavole presentano una panoramica degli alunni stranieri presenti nella regione.

Dalla tavola V.1, relativa agli alunni presenti in tutti gli ordini di scuola si desume che gli alunni stranieri sono 111.726 presentando una incidenza del 10,7% sul totale, tra questi i nati in Italia, 39.920 rappresentano il 33,9% del totale rispetto ai nuovi venuti che presentano una incidenza dell'8,1% rappresentando un totale di 9.509 alunni. La tavola V.3 dà conto delle cittadinanze più rappresentative in ordine decrescente. Si evince che le cittadinanze maggiormente presenti sono: il Marocco, l'Albania e la Romania

Tav. V.2 - Alunni di cittadinanza non italiana – tutti gli ordini di scuola

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. V.3 - Maggiori cittadinanze

Cittadinanza	V.a.	V. %	Femmine	Femmine %
MAROCCO	18782	16.0	8631	46.0
ALBANIA	16790	14.3	7998	47.6
ROMANIA	14572	12.4	7241	49.7
Altre	67482	57.4	40113	59.4
Totale	117626	100.0	63983	54.4

Fonte: Ufficio Scolastico per la Lombardia – elaborazione dati MIUR

Le tavole V.4 e V.5 forniscono i dati degli alunni con cittadinanza non italiana presenti nella scuola primaria e le cittadinanze maggiormente rappresentative

Tav. V.4 - Alunni con cittadinanza non italiana – 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. V.5 - Maggiori cittadinanze

Cittadinanza	V.a.	V. %	Femmine	Femmine %
MAROCCO	8998	15.7	4217	46.9
ALBANIA	6985	12.2	3325	47.6
ROMANIA	6497	11.3	3173	48.8
Altre	34958	60.9	16223	46.4
Totale	57438	100.0	26938	46.9

Fonte: Ufficio Scolastico per la Lombardia – elaborazione dati MIUR

Le tavole V.6 e V.7 forniscono i dati degli alunni con cittadinanza non italiana presenti nella scuola secondaria di I° e le cittadinanze più rappresentative

Tav. V.6 - Alunni con cittadinanza non italiana scuola secondaria di I°

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. V.7 - Maggiori cittadinanze

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

Come si evince dalle tavole presentate, il maggior numero degli alunni con cittadinanza sono presenti nella scuola primaria e rappresentano un totale di 57.438 unità pari al 14,0%. Il dato particolarmente allarmante è quello relativo al ritardo scolastico maggiore nella scuola secondaria di primo grado dove si registra un totale di 14.959 alunni pari al 45,9% del totale.

Nella scuola primaria il numero scende sensibilmente nonostante che il totale degli alunni iscritti sia maggiore, sono infatti 9.992 gli studenti stranieri in ritardo scolastico pari al 17,4 % del totale.

V.3. 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. V.8 - 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

Fonte: MIUR

Come si evince dalla tavola V.8 la presenza degli alunni di cittadinanza non italiana risulta numericamente maggiore nella scuola primaria e scende notevolmente nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Tav. V.9 - 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

Fonte: MIUR

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole di secondo grado presenta una differenziazione di percorsi registrando una prevalenza di orientamento, quasi esclusivo, verso gli istituti professionali.

Tav. V.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. V.11 - Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza

- Valori percentuali

Romania	Albania	Marocco	Cina Repubblica Popolare	Ecuador	India	Filippine	Moldavia	Tunisia	Ucraina	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 tavola V.10 riporta i dati relativi alle diverse provenienze per continente, mentre la tav. V.11 offre un quadro più particolareggiato delle diverse provenienze degli alunni di cittadinanza non italiana nel territorio romano, particolarmente utile per avere un quadro delle sfide che la scuola si trova ad affrontare rispetto alla specificità linguistica e culturale.

V.4. Osservazioni conclusive

I dati presentati nelle due regioni mostrano una discontinuità che riflette la distribuzione estremamente disomogenea delle presenze sul territorio nazionale.

I dati riportati nella sezione della Lombardia sono più esaustivi rispetto a quelli del Lazio dove il reperimento si è presentato particolarmente difficoltoso.

Le diverse modalità di rilevazione creano problemi di comparabilità tra i documenti reperiti. Per esempio alcuni dati riferiti alle presenze straniere sul territorio nazionale, considerano tutti coloro che hanno una cittadinanza diversa da quella italiana, mentre altri distinguono la provenienza in relazione all'appartenenza o meno ad uno stato comunitario.

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 ma, per quanto riguarda il Lazio, la documentazione risulta alquanto frammentaria. L'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio non presenta, 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; la nota Ufficio Scolastico Regionale relativa alle misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio a forte processo immigratorio e contro la dispersione¹⁷⁷ e le tavole inerenti ai progetti finanziati per le aree a rischio delle scuole di Roma e provincia.

I dati presentati nella sezione IV.5 risultano pertanto uguali a quelli riportati nella ricerca del Lazio.

¹⁷⁷ Art. 9 CCNL

La ricerca in Lombardia

Cap. VI

La ricerca in Lombardia

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.

Le testimonianze che vengono presentate in questo capitolo derivano da interviste semistrutturate effettuate in uno 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 data una panoramica, ricavata dal sito dell'Ufficio Scolastico Provinciale, sulla presenza degli alunni di cittadinanza non italiana, riferita agli ultimi dati disponibili – A.S. 2007/2008. Si rileva qui l'incessante ritmo di crescita degli alunni stranieri nelle realtà scolastiche territoriali.

A questa prima panoramica segue la presentazione del contesto scolastico in cui è stata condotta la ricerca empirica. Ci si sofferma, in particolare, sulla struttura organizzativa costruita negli anni dall'Istituto per sistematizzare gli interventi di accoglienza e di integrazione rivolti all'utenza straniera.

Nella seconda parte vengono presentati e commentati stralci di interviste effettuate a testimoni qualificati sia interni che esterni alla scuola. Vengono quindi elencati gli intervistati e i loro ruoli e funzioni (VI.9 e VI.10).

Le interviste semistrutturate effettuate a docenti, personale di segreteria, membri di associazioni che operano e/o cooperano con la scuola, permettono di ricostruire le letture soggettive e le rappresentazioni degli attori sulle prassi in atto. Il fine è quello di far emergere lo *sguardo* o, come afferma G. Favaro (2006)¹⁷⁸ quel "*territorio di mezzo*" che si colloca tra le linee di indirizzo e l'azione concreta (ivi p.7).

Le testimonianze che vengono proposte, sono strutturate in cinque aree tematiche, desunte dall'analisi dei dati. Si riporta, nella tavola VI.21, la struttura riassuntiva delle tematiche.

¹⁷⁸ Favaro G. (2006), "Dare senso alle pratiche" in Tarozzi M.(2006), *Il senso dell'intercultura*, in <http://www.iprase.tn.it>

VI.1. I dati quantitativi

Le tavole presentate in questa sezione sono state ricavate dal sito dell'Ufficio Scolastico Provinciale di cui si omette il nome della sede per motivi di riservatezza. Dalla tavola VI.1 si evince la presenza degli alunni non italiani sul territorio rispetto al totale della popolazione scolastica.

Tav. VI.1 - Alunni con cittadinanza non italiana sul territorio A.S. 2007/2008

numero alunni stranieri	totale popolazione scolastica	% alunni stranieri
14.089	124.692	11.29

alunni con cittadinanza non italiana

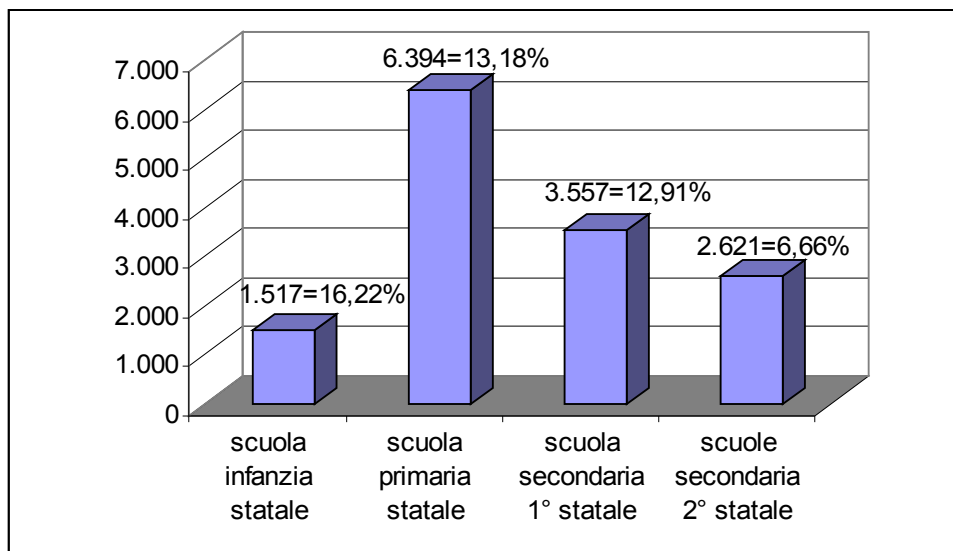
11,29% = 14.089



124.692

Nella tavola VI.2 la presenza degli alunni stranieri riportata nella tavola precedente, viene maggiormente distinta in relazione agli ordini di scuola

Tav. VI.2 - Presenza degli alunni con citt. non italiana per ordini di scuola

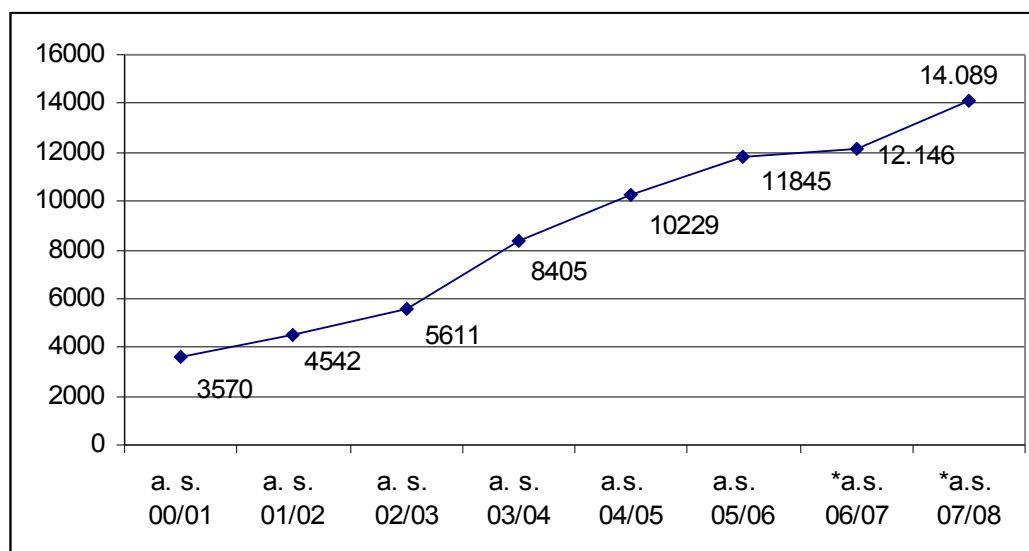


	numero alunni stranieri	numero totale alunni	% alunni stranieri
scuola infanzia statale	1.517	9.347	16.22
scuola primaria statale	6.394	48.481	13.18
scuola secondaria 1° statale	3.557	27.550	12.91
scuole secondaria 2° statale	2.621	39.277	6.66

Fonte: USP

Il grafico sull'andamento delle iscrizioni permette di avere una visione immediatamente dell'evoluzione delle iscrizioni nelle scuole statali inerente agli ultimi otto anni scolastici.

Tav VI.3 - Andamento delle iscrizionee dall'A.S. 2000/20001 all'anno 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

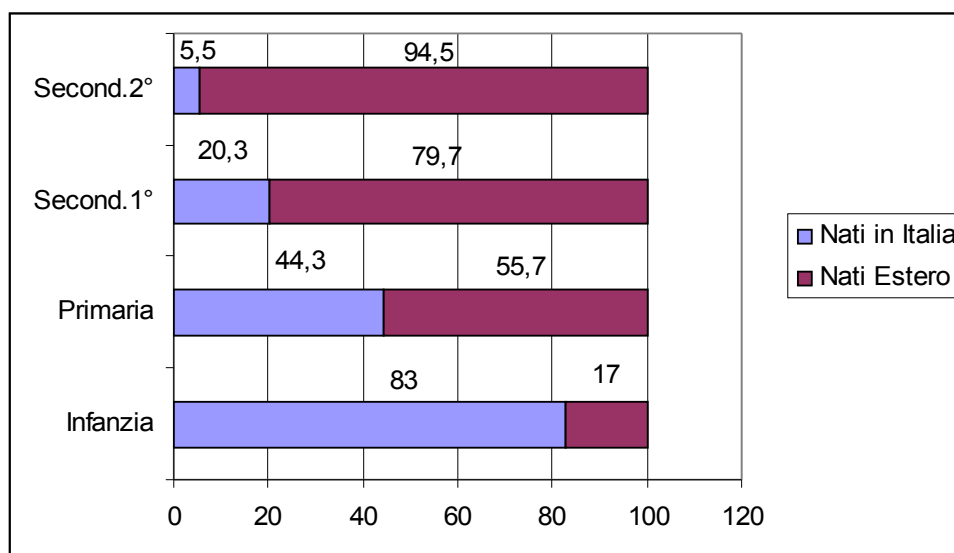
** i dati dell'a.s. 2006/07 e 2007/08 non comprendono gli alunni iscritti nelle scuole paritarie*

Fonte: USP

La tavola VI.4 presenta il totale degli alunni stranieri distinto per ordine di scuola e la percentuale dei minori nati in Italia.

Tav. VI.4 - Alunni stranieri nati in Italia per ordine di scuole

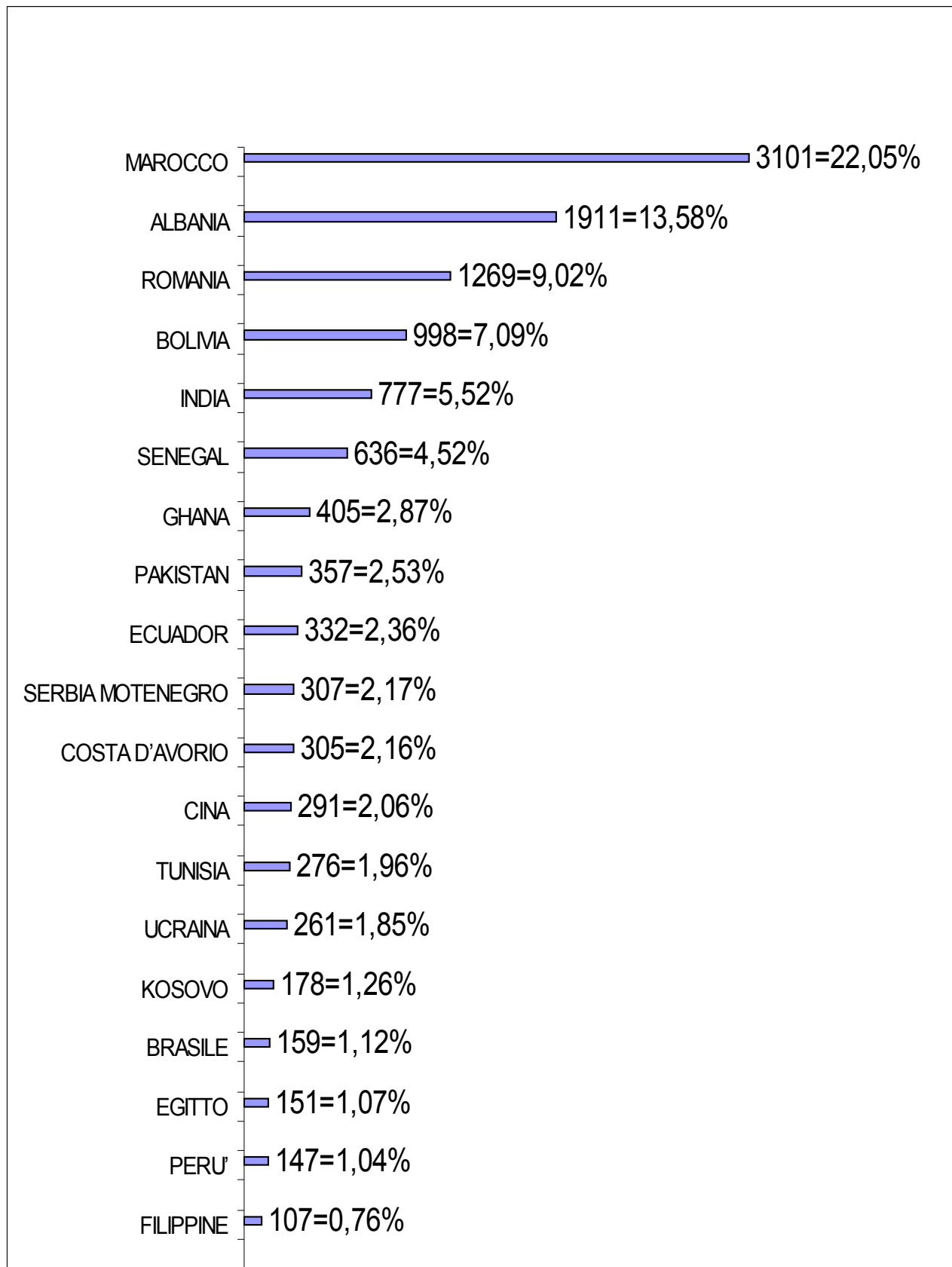
	totale alunni stranieri	Numero alunni Stranieri nati in Italia	% alunni stranieri nati in Italia
INFANZIA	1.517	1.258	82.9
PRIMARIA	6.394	2.833	44.30
SEC. 1°	3.557	723	20.32
SEC. 2°	2.621	144	5.49
<i>TOTALE</i>	<i>14.089</i>	<i>4.958</i>	<i>35.19</i>



Fonte: USP

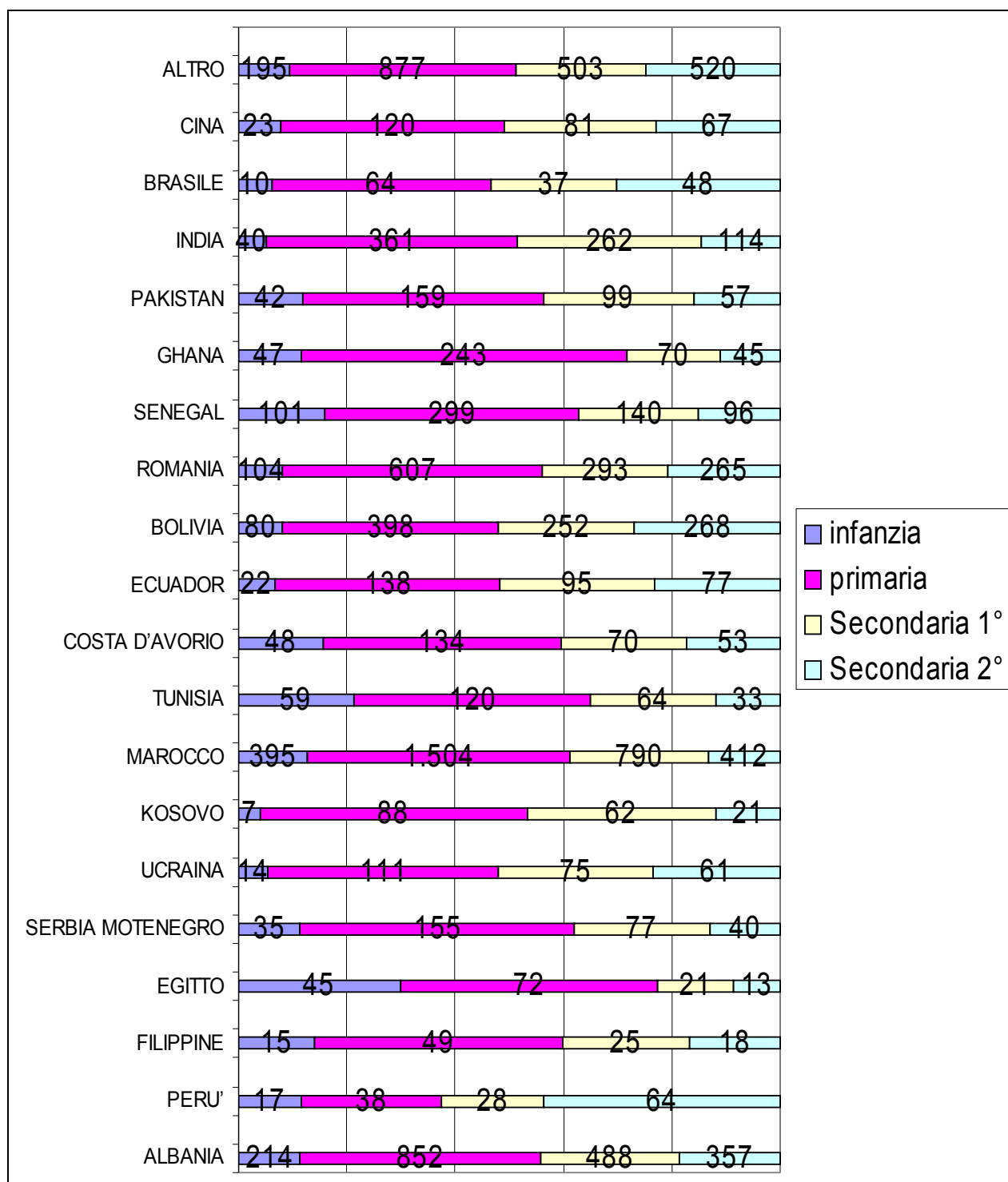
Le tavole che seguono – VI.5 e VI.6 – considerano le nazionalità maggiormente presenti sul territorio anche in riferimento alle percentuali che vengono distinte per singolo ordine di scuola.

Tav. VI.5 - Maggiori nazionalità presenti



Fonte: USP

Tavola VI.6 - Nazionalità per ordine di scuola



Fonte: USP

VI.2. Contesto scolastico organizzativo

E' 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, quindi, nelle scuole.

Il fenomeno non riguarda esclusivamente Istituti Comprensivi, spesso è all'interno dello stessa struttura che vengono a delinearsi realtà dissimili, a volte determinate da scelte intenzionali di micropolitica scolastica, e, a volte, da politiche abitative che favoriscono l'insediamento della componente straniera in una specifica porzione del territorio.

La necessità di cautelarsi dal decremento di iscrizioni di alunni italiani che scelgono frequentemente le scuole in base al livello socio-culturale della popolazione scolastica e non amano eccessive concentrazioni di stranieri, condiziona le scelte di gestione scolastica. All'interno dello stesso Istituto, alcuni plessi registrano concentrazioni maggiori di utenza straniera rispetto ad altri in cui le iscrizioni di allievi stranieri sono più contenute.

Nella realtà territoriale ci sono 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 VI.7 e VI.8, presentano i dati relativi all'organico di Istituto e alle riduzioni di personale determinate dal Piano Programmatico del Ministero dell'Istruzione (2008)¹⁷⁹ inerenti all'a.s. 2009/2010.¹⁸⁰

¹⁷⁹ dell'art. 64 del decreto legge 112/2008, convertito dalla legge 6 agosto 2008 n. 133.

¹⁸⁰ che ha introdotto un piano di 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. VI.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	MOBILITA'	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	MOBILITA'
0	7	7	/	3

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

Tav. VI.8 - riduzione di personale A.S. 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			

Le scuole dell'Istituto si trovano ubicate 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 coesistono abitazioni recentemente ristrutturate e altre vecchie e poco confortevoli in cui confluiscono nuclei a basso reddito.

Come si evince dalla serie storica e dai dati sulla popolazione scolastica - tav. VI.9, VI.10 e VI.11- l'Istituto registra una consistente presenza di alunni immigrati che negli anni è aumentata sino ad arrivare, nell'a.s 2010/2011, al 29%¹⁸¹ sul totale dell'utenza scolastica.

L'eterogeneità sociale, culturale ed economica delle famiglie straniere, provenienti soprattutto dai Paesi del Sud America, del centro e del Nord Africa, dell'Asia e dalla Cina, può essere schematicamente delineata all'interno di tre realtà coesistenti che presentano 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 il sistema di istruzione e le opportunità di supporto progettate dall'Istituto¹⁸² e dal territorio¹⁸³.
- c) *Famiglie di recente ingresso in Italia* fortemente instabili sul piano lavorativo ed abitativo che vivono urgenze connesse ai bisogni primari.

¹⁸¹ Per una prospettiva più ampia si vedano le tavole VI.12-VI.13-VI.14-VI.15-VI.16 degli anni scolastici precedenti riportate in allegato.

¹⁸² Accoglienza, prima alfabetizzazione linguistica, supporto didattico, percorsi personalizzati

¹⁸³ 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.

La tavola VI.9 ci permette di avere un quadro complessivo di come la percentuale delle presenze di alunni stranieri si sia incrementata negli anni passando dal 22% per l'A.S. 2005/2006 al 29% nell'anno 2009/2010

Tav. VI.9 - Andamento iscrizioni negli ultimi 5 anni

A.S.	N° ALUNNI STRANIERI FREQUENTANTI	N° ALUNNI NEO ARRIVATI 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 comprende anche le percentuali dei neo arrivati e degli alunni stranieri provenienti da altre scuole italiane.

Tav. VI.10 - Dati sulla popolazione scolastica a.s. 2009/2010 (aggiornati al 30 Maggio 2010)

PLESSI	Totale alunni	Totale alunni stranieri	Percentuale	Neo Arrivati 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 idea più completa della popolazione scolastica suddivisa per ordini di scuola in cui viene indicata anche l'offerta oraria proposta dall'Istituto.

Tav. VI.11 - Dati numerici della popolazione scolastica a.s. 2009/2010

Plesso	n° cl.	tipologia di scuola	Rientri pom.	Alunni				Docenti			
				tot	% x cl	Di cui H	Di cui str	classe	specialisti		
									Sost.	IRC	Lingua 2
INFANZIA PRIMARIA	4	40 ore sett	Tutti (dal lun al ven)	95	25	6	29	8	1	1	
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)

I dati relativi all'utenza straniera della tav. VI.10 presentano alcune variazioni numeriche rispetto a quelli della tav. VI.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 1°, 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.

L'Istituto ha costruito negli anni un'articolata organizzazione per l'integrazione degli alunni stranieri, definendo ruoli e procedure didattico organizzative di cui si rimanda, per una lettura più dettagliata, al documento inserito nell'allegato 2 relativo al *Progetto integrazione degli alunni stranieri*.

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 sec. di I° 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 corsi ALIS¹⁸⁴.

Gli interventi educativi progettati mirano a far fronte ai bisogni di apprendimento specifici e ad obiettivi di inserimento sociale inerenti:

- 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 neo arrivate finalizzato alla conoscenza dell'istituzione scolastica, soprattutto per famiglie di provenienza asiatica, in particolar modo cinese. I cinesi più delle altre etnie, richiedono colloqui preliminari e continuativi sostenuti con la mediazione di un facilitatore linguistico;
- d) ad interventi di inserimento sociale sia rivolti alla famiglia che al gruppo dei pari favorendo il contatto con le altre realtà presenti nel territorio: dagli oratori ai Centri di ascolto della Caritas, alle Associazioni sportive, ai Centri culturali alle Agenzie del territorio preposte a sostenere i casi di disagio economico sociale delle famiglie immigrate e programmare incontri, interventi e supporti adeguati – Servizi di assistenza sociale, ASL e Neuro psichiatria.

¹⁸⁴ Organizzati dallo Sportello Stranieri

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

Ogni anno l'istituto inoltra all' USP richiesta di distacco dall'insegnamento in aula per la referente d'istituto che si occupa degli stranieri, per poter realizzare un adeguato intervento educativo di integrazione scolastica ed extrascolastica che permetta di disporre di tempi adeguati e proporzionati alle esigenze del contesto.

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

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 comunali 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

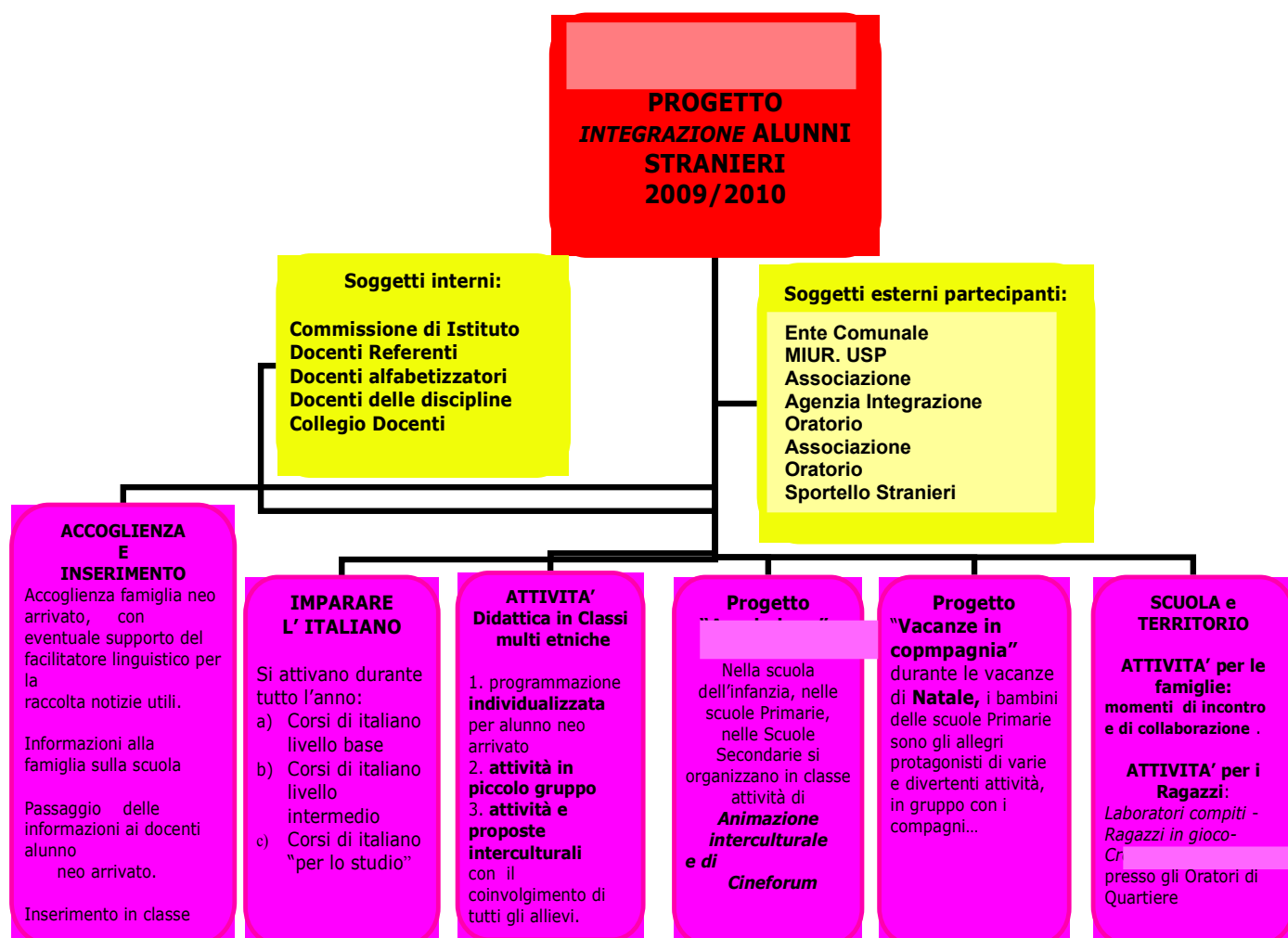
- a. presentazione del progetto e del sistema scolastico italiano ai neo arrivati (attraverso il colloquio individuale e di gruppo anche, se necessario, con la presenza del mediatore culturale);
- b. conoscenza delle aspettative, delle modalità educative delle famiglie e della situazione familiare;
- 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

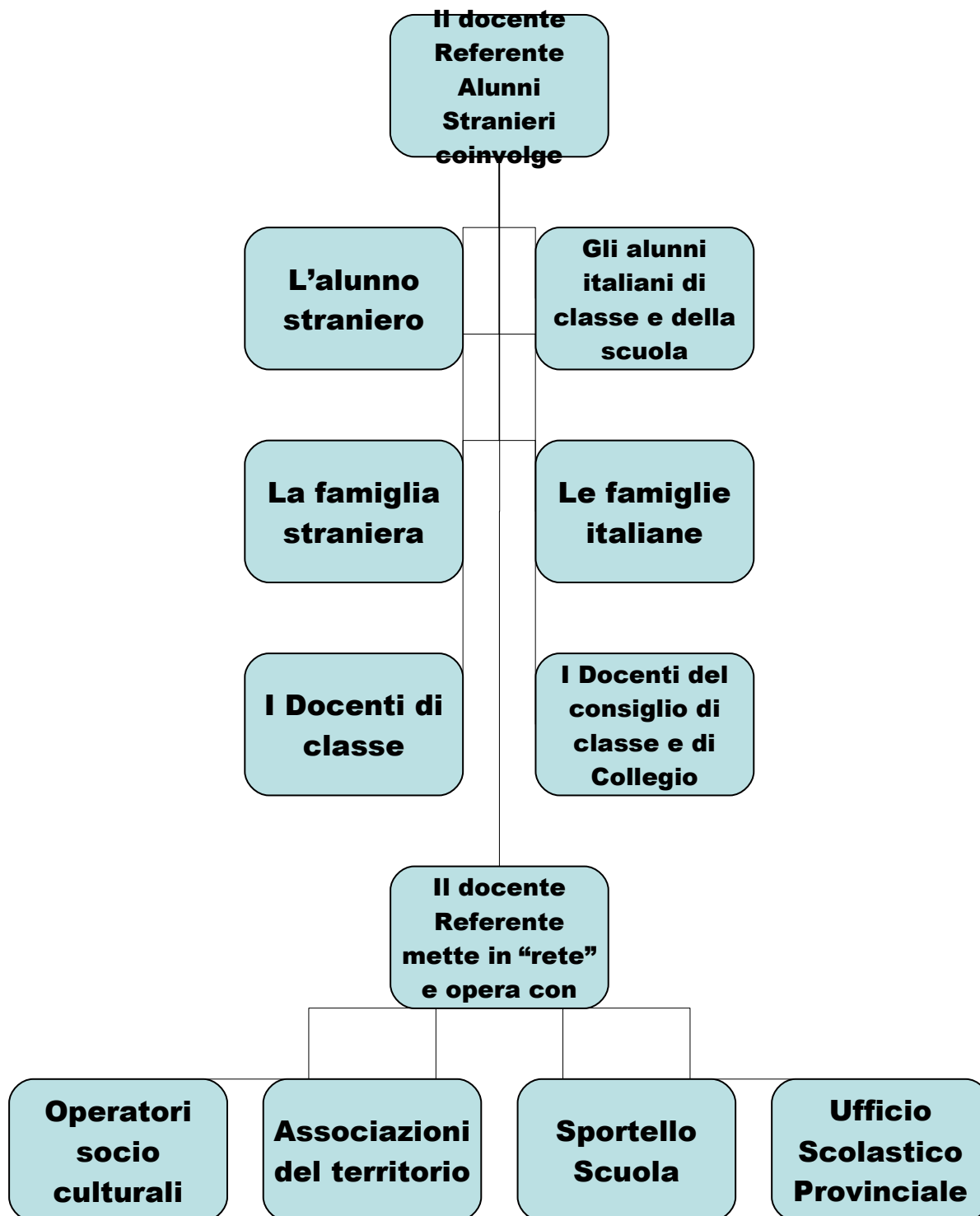
- a. collaborazioni con le scuole che attuano progetti di alfabetizzazione e intercultura;
- b. collaborazione con gli Enti locali o di rete;
- c. partecipazione agli incontri presso lo Sportello alunni stranieri;
- d. partecipazione a percorsi di formazione.

Le tavole VI.12 e VI.13 illustrano schematicamente gli interventi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri predisposti nel *Progetto Integrazione alunni stranieri* e le funzioni del docente referente degli alunni stranieri di Istituto.

Tav. VI.12 - Progetto integrazione degli alunni stranieri



Tav. VI.13 - funzioni del docente referente stranieri



Come si vede sul territorio sono presenti Istituzioni, Associazioni culturali e sportive, Biblioteche, Oratori ed Enti con i quali le scuole collaborano stabilmente allo scopo di costruire una integrazione relazionale e inserire le attività scolastiche nel tessuto sociale di riferimento.

Le associazioni presenti sono essenzialmente di matrice religiosa, ad eccezione di un'unica associazione laica che coopera con i dieci istituti ubicati sul territorio. Inoltre l'apporto di volontari, per lo più ex insegnanti in pensione, permette di supportare 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: alle istituzioni scolastiche 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 I° e alla classe I^ della secondaria di II° grado. I dieci sportelli presenti sul territorio, coordinati da un Dirigente scolastico che opera all'interno dell'USP, 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.

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

L'unica associazione laica attua iniziative mirate all'integrazione degli alunni e delle famiglie straniere. I finanziamenti su progetti approvati dalla Regione Lombardia e da una Fondazione del territorio, permettono all'associazione di fornire il proprio intervento agli Istituti Comprensivi presenti nel territorio senza richiesta di 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 in seguito a una contrazione delle risorse finanziarie reperite dall'associazione.

L'offerta che l'Associazione propone alle scuole è molto vasta e comprende tre tipi di intervento: *sulla scuola e la classe, le famiglie straniere, i docenti e gli operatori del territorio*. Ad inizio d'anno l'associazione incontra i referenti interculturali a cui propone una serie di attività che vengono poi scelte in base alle esigenze del contesto.

Per la riduzione oraria operata dall'Associazione, l'Istituto, nell'A.S. 2009/2010, ha scelto di fruire dell'offerta dei laboratori di educazione interculturale per un totale di 50 ore ripartite su tutti i plessi, con il coinvolgimento solo di alcune classi e la

mediazione culturale per 150 ore finalizzata prioritariamente per gli interventi di mediazione culturale a supporto dell'inserimento e dell'accompagnamento in classe degli alunni, per i rapporti con le famiglie in fase di accoglienza, per la valutazione quadrimestrale e per le necessità emergenti.

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 osteggiano l'efficacia degli interventi.

VI.3 I nuclei tematici: il punto di vista dei testimoni qualificati

Dall'analisi delle interviste semi strutturate effettuate ai testimoni qualificati che operano e/o cooperano con l'I.C., sono emerse cinque aree tematiche che presentano al loro interno diverse articolazioni.

Si ritiene opportuno presentare un prospetto riepilogativo, desumibile dalla tavola VI.14 e un quadro riepilogativo inerente ai testimoni qualificati che hanno dato la propria disponibilità a cooperare allo studio (Tav. VI.15 - 16)

Tav. VI.14 - Nuclei tematici

NUCLEI TEMATICI
VI.3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie
VI.3.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio
VI.3.2. Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri
VI.3.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari VI.3.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica
VI.3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola:
a. Componente docenti
b. Componente alunni
c. Componente genitori
VI.3.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri
VI.3.3.1. Ruolo degli enti locali, delle associazioni e del volontariato
VI.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

VI.3.4. Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione

VI.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione

Tav. VI.15 - Testimoni qualificati I.C.

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 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 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. VI.16 - Testimoni qualificati che cooperano con l'I.C.

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

VI.3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie

Nella città di provincia lombarda, si comincia 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 arrivano gruppi di adulti in quanto sono scarse, in quegli anni, le richieste di ricongiungimento familiare¹⁸⁵. Le istituzioni presenti sul territorio e, in particolare, il Provveditorato agli Studi¹⁸⁶ e l'area sindacale della CISL, si attivano tempestivamente per far fronte alle prime richieste di alfabetizzazione linguistica provenienti dall'utenza adulta straniera.

I corsi vengono inizialmente inseriti in quelli sperimentali per lavoratori, meglio conosciuti come *corsi di 150 ore*. Istituiti per il conseguimento della licenza media furono poi sostituiti, nel '97, dai Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione agli Adulti (EDA)¹⁸⁷, rispondenti alle richieste di alfabetizzazione linguistica e idonei a far fronte ai massicci abbandoni registrati nei percorsi formativi annuali.

I primi corsi di alfabetizzazione ricalcavano infatti essenzialmente la strutturazione organizzativa della scuola dell'obbligo: durata annuale, lezioni settimanali ed esame finale. All'intervento tempestivo, rafforzato da sostegni di assistenzialismo locale, la popolazione risponde inizialmente alla presenza straniera con un senso di curiosità e sorpresa, ma, come afferma una delle intervistate, con il verificarsi dei primi fenomeni di furto e spaccio cominciano a propagarsi atteggiamenti pregiudiziali che fanno da eco ad un clima politico, nazionale e internazionale, disorientato dai gravi fatti terroristici perpetrati ai danni degli Stati Uniti e dell'Europa.

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 alunni stranieri dell'Istituto)

Per un'inadeguata politica governativa di regolamentazione dei flussi, si assiste, periodicamente, al ricorso ad interventi di sanatoria di massa che creano "effetti distorsivi" tra gli immigrati in attesa di regolarizzazione. Gli interventi di sanatoria rafforzano, infatti, 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. (Ambrosini, 2007).

¹⁸⁵E' 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.

¹⁸⁶ Attualmente ridefiniti in virtù del decentramento amministrativo inserito con la modifica del titolo V della Costituzione.

¹⁸⁷ Istituiti con la O.M 455/97

Quando i confini tra irregolarità e regolarità diventano labili, anche negli immigrati regolari si innesca una situazione di tensione determinata dal dover costantemente ricostruire la 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 soggiorno – perché una donna in stato interessante può ottenere per legge il permesso temporaneo per la durata della gravidanza e del parto - 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 i poveri (Saba mediatrice iraniana)

Le parole di Saba confermano gli esiti determinati dalla degenerazione di una diffusa mancanza di cultura dell'immigrazione che deve essere letta, prima di tutto, come discriminazione istituzionale, amplificata dalle noncuranti dichiarazioni “sopra le righe” degli esponenti di alcuni partiti della classe politica governativa, che rilasciano dichiarazioni pubbliche non sempre rispettose della dignità umana. Come afferma 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)

Questa forma di emarginazione cresce quando, in fase di discussione del disegno di legge sulla sicurezza del 2009, la Lega Nord propone quella che è stata definita sui quotidiani mozione “dei medici e dei presidi spia”.

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 a 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 alle strutture sanitarie prima ancora dell'approvazione della legge (Caritas Italiana 2010). Anche Saba esprime questo disagio

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, che 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. Noi dell'associazione li abbiamo tranquillizzati ma per il momento la situazione non è cambiata (Saba, mediatrice iraniana)

Queste testimonianze danno conto degli effetti generati da una politica governativa carente nella definizione di un progetto coerente di integrazione. Risulta quindi opportuno approfondire come le spinte locali intervengono nella ridefinizione delle dinamiche di integrazione rivolte ai soggetti stranieri.

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).

VI.3.1.1 Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio

Politicamente il territorio della città lombarda si contraddistingue per la presenza di partiti autonomistici 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, e Antonio, docente di scuola secondaria di primo grado

i valori dominanti locali sono il lavoro e la religione cattolica, quindi se l'immigrato lavora, lavora regolarmente e lavora molto, perchè 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 puoi 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, prevale sull'atteggiamento di chiusura e di distacco, che viene avvertita soprattutto da chi non è originario del territorio. Come ben esprime Francesca, originaria del luogo, questa forma di diffidenza che caratterizza la cultura locale ha un'origine geografica – 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 scuola primaria)

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

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, 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)

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, perchè 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, perchè 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 cattolico solidaristica, che ha portato, nel tempo, alla formazioni di reti sociali di quartiere.

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

Le parole di Maria e di Ambra (Presidente dell'Associazione e Dirigente scolastico), offrono uno spaccato significativo di questa realtà 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 gli immigrati, ma con gli stessi colleghi che sono invece più restii. (Maria, presidente 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).

VI.3.2 Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri

Il processo di integrazione non può che essere letto attraverso un approccio pluridimensionale¹⁸⁸ che considera variabili individuali e di contesto che abbracciano la sfera politica, sociale, economica e culturale. I diversi indicatori atti a “misurare l’integrazione”, di cui si può prendere visione dalla lettura dei numerosi e articolati progetti¹⁸⁹ pubblicati, si riferiscono prioritariamente alle dimensioni dell’uguaglianza sostanziale intesa in termini di accesso al lavoro, di adeguate condizioni di reddito e di soddisfacenti livelli di istruzione. Dai risultati delle ricerche emerge che il permanere di una disuguaglianza nei diritti e nelle pari opportunità di accesso ostacolano la messa in atto di percorsi anche minimi di integrazione che dovrebbe, invece, essere garantita attraverso l’azione coordinata di diversi attori e di plurime dimensioni sociali. (Iprs, Cwnsis, 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).

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, le tensioni sociali che vengono a generarsi negli insediamenti ad alta densità di immigrazione (Iprs, Cwnsis, Synergia 2007-2013). Come ci confermano Teresa ed Ambra (docente di scuola secondaria e Dirigente scolastico), l’esito che ne discende è la maggiore concentrazione, nello stesso quartiere, di famiglie immigrate che spesso vivono in condizioni di estrema precarietà abitativa e a basso valore economico.

Ci sono quartieri che sono diventati quartieri ghetto dove si fa un’esperienza veramente difficile (Teresa, docente scuola secondaria)

¹⁸⁸ 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, una 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, condizione lavorativa, reddito e risparmio; a 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 una dimensione politica - che comprende in primo luogo la cittadinanza.

¹⁸⁹ 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.it>

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 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 per il ricongiungimento familiare, contestualmente al lavoro e al reddito, ma una ragione di disagio sociale (Censis, 2004; Fieri 2010). 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 locali¹⁹⁰. E' 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 Italia, probabilmente, per la più alta presenza di stranieri in queste aree del paese e il maggior attivismo delle amministrazioni locali. (Fieri)¹⁹¹.

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. Il problema dell'alloggio resta comunque una difficoltà oggettiva con cui devono confrontarsi. Saba 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 pagare le tasse, eliminano il problema non affittando più le case, soprattutto se la richiesta proviene dagli stranieri.

L'Italia sconta dunque un ritardo nelle politiche attive in vari settori, tra cui quello 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 arre incerte e poco qualificate, ha generato la costituzione di settori produttivi di

¹⁹⁰ la 133/2008

¹⁹¹ Progetto Fieri “Lavoratori mobili e residenze in movimento”

eticizzazione¹⁹² caratterizzati da occupazioni meno qualificati e meno retribuite. Come afferma Ambrosini (2007) 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)

VI.3.2.1 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, 2002). Quando lo spaesamento è più grave si parla di sradicamento.

La 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 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 ritiro¹⁹³, erroneamente 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)

¹⁹² Concentrazione di cinesi a Prato nel settore tessile, o gli indiani nella pastorizia del reggiano Iprs, Indagine Perla 2007-2013)

¹⁹³ Alcuni autori identificano 2 fasi dell'esperienza migratoria: a) una fase pre-migratoria in cui si assiste alla presenza di alte aspettative b) una fase definita "coping stage" articolata in 3 fasi 1) l'impatto, 3) il rebound (ripercussioni/reazione) 3) il coping (il far fronte) Losi, psicoterapeuta familiare definisce la fase di rebound la fase più significativa per gli effetti della migrazione a livello psicologico.

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 finanziari, non hanno 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)

In alcune circostanze possono però verificarsi episodi di fraintendimento culturale come ci racconta una operatrice di un'associazione di volontariato

Ho seguito il caso di una famiglia a cui volevano togliere i figli perché giravano nella zona tutto il giorno senza alcun controllo. La scuola aveva segnalato il caso agli assistenti sociali. In realtà il problema non era affatto determinato da un atteggiamento genitoriale carente sotto l'aspetto della cura e dell'attenzione.

Per questa famiglia, che proviene da zone rurali, è normale che i figli maschi stiano all'aperto tutto il giorno. Quando si sono trasferiti qui e si sono trovati in questi appartamenti piccoli, i bambini hanno sentito maggiormente la necessità di uscire. Io ritengo che i problemi spesso vengono affrontati in modo poco corretto senza valutarne le ripercussioni sul piano psicologico sia per le famiglie che per i minori (Elena, operatrice associazione).

Come viene confermato da molte ricerche empiriche sull'argomento, la condizione di disagio socio-economico familiare è un fattore strutturale che, insieme ad altri elementi, influisce sulla riuscita scolastica¹⁹⁴. 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)¹⁹⁵ che provoca evidenti ripercussioni sul piano cognitivo.

¹⁹⁴ I fattori correlati all'insuccesso e alla dispersione vengono raggruppati, nella letteratura sull'argomento, in due fattori: i fattori esogeni extrascolastici, quindi essenzialmente fattori socio-economici e socio-culturali, e fattori endogeni, relativi all'ambiente scolastico e relazionale

¹⁹⁵ Tra questi il disorientamento affettivo, la demotivazione, la dispersione e, per gli alunni stranieri il gap culturale e comunicazionale.

Come evidenzia G. Favaro (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 sia 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 schemi 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 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.

Alcune testimonianze espresse dal personale educativo, 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 sostegno¹⁹⁶. 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 diversi 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, chiediamo l'intervento dell'assistente sociale (Giorgia, docente primaria).

Gli operatori dell'associazione laica interpretano invece il problema in termini diversi, Lorenzo, che collabora con l'associazione, ritiene che, per un errore metodologico ed epistemologico, venga utilizzato in Neuropsichiatria uno strumento di diagnosi che non permette di riconoscere il deficit cognitivo in maniera scevra da influenze culturali. L'associazione si è attivata mettendo a disposizione delle scuole e

¹⁹⁶ Nell'a.s 2010/2011 sono stati segnalati alla Neuropsichiatria 3 bambini nella scuola dell'infanzia + 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.

delle famiglie immigrate un servizio gratuito pedagogico e psicodiagnostico, per gli alunni stranieri delle scuole elementari e medie per la prevenzione dell'abbandono scolastico.

Maria, Elena e Lorenzo esprimono la propria interpretazione sulla richiesta di intervento dei servizi sociali sui minori richiesto dalle scuole.

Le neuropsichiatrie sono piene di stranieri, la problematicità 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. E' 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 vedere il proprio figlio che viene mandato presso la Neuropsichiatria infantile. E' un trauma per la famiglia (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 trans culturale, 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)

VI.3.2.2. 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 gruppi¹⁹⁷ 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 a dover affrontare problematiche diverse e contrapposte. Conoscere le regole di funzionamento scolastico e l'approccio al sapere¹⁹⁸ richiesto dalla scuola italiana e conciliare il mantenimento dei codici culturali tradizionali alle aspettative di integrazione e di ascesa sociale per i propri figli. Soggetti che spesso assumono ruoli di responsabilità e di guida anche nei confronti degli stessi genitori mettendo in atto un rovesciamento tra ruoli che indebolisce l'autorevolezza genitoriale. Situazione che produce, in fase adolescenziale, forme di conflitto e/o di "dissonanza generazionale" (Ambrosini, 2007) che si ripercuotono sia all'interno del nucleo familiare che in quello scolastico creando difficoltà di gestione del gruppo classe. In questo caso spesso, i genitori, chiedono aiuto alla scuola. 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.

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 preadolescenza, 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 a parenti nel paese di origine, spesso per anni non hanno avuto la possibilità di incontrare i loro genitori e 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).

¹⁹⁷ Ricostruita, di fatto, monoparentale e multietnica, per citarne solo alcuni

¹⁹⁸ "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)

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 anche quella di far passare le comunicazioni ai genitori stranieri, anche quelle di carattere prettamente organizzativo. Ci sono genitori sempre più impreparati al loro ruolo che delegano alla scuola il compito educativo, ma nel contempo sono anche più critici. Ci sono genitori, invece, poco disposti a confrontarsi, altri, come quelli immigrati, hanno poca attenzione nei confronti della scuola perché sono impegnati (Francesca, docente primaria).

Questa famiglia non è mai venuta a ritirare la scheda di valutazione, spesso non accompagnava neanche il bambino a scuola adducendo motivazioni diverse, spesso legate ad una forma di stanchezza del bambino. Allora bisogna far capire ai genitori immigrati che la scuola è importante, che il bambino non può fare assenze se non è malato. Questo però non è 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 non previsti (Federica, docente primaria)

VI.3.2.3 Dinamiche di integrazioni dentro e fuori la scuola

Il modello implicito di integrazione che innerva le decisioni e gli interventi politici agisce sulle rappresentazioni sociali di riconoscimento delle differenze e entra inesorabilmente nel contesto scolastico coinvolgendo tutti gli attori che, a titolo diverso, si trovano a costruire relazioni quotidiane con i soggetti immigrati. L'oscillazione ambivalente tra atteggiamenti di cura e di intolleranza assumono, soprattutto nelle figure genitoriali, valenze diverse che si modificano in correlazione all'età anagrafica e al percorso di istruzione dei figli. Come ci conferma Ambra (Capo d'Istituto)

Da parte di un numero significativo di famiglie c'è sensibilità e volontà di prendersi cura dei bambini stranieri, li portano a casa insieme ai loro figli per fare i compiti, intervengono economicamente per pagare la quota delle gite. Certo è un atteggiamento che non copre il 50%, a volte c'è anche rifiuto, fastidio, irritazione più o meno palese, ci sono sguardi, più che parole e azioni ed espressioni di indifferenza. Di certo più i problemi di successi scolastici sono all'orizzonte e più c'è il desiderio di concentrare l'attenzione verso il proprio figlio. Per cui 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 (Ambra, dirigente scolastico)

Pur se il contesto locale è ben disposto a mettere in atto strategie di aiuto verso i soggetti economicamente più deboli, atteggiamenti di intolleranza diventano spesso espliciti nei gruppi. Alcune testimonianze ci illustrano questo fenomeno.

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 100000 abitanti o poco più. La tradizione tipica di questo contesto, è un cattolicesimo molto impegnato, anche se attualmente sta scemando. E' difficile, infatti, 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 scuola secondaria)

Il pregiudizio esiste anche tra noi stranieri. Quando siamo in gruppo spesso parliamo male degli italiani, di quello che vediamo e subiamo tutti i giorni. (Saba, mediatrice iraniana)

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)

E' 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 situazioni simili, Angela, Giorgia e Maria, raccontano la propria esperienza

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 seguo, semi sdraiato sul banco mentre gli altri stavano lavorando. In quella occasione 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, preside 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)

b. Componente alunni

Nel rapporto tra pari le difficoltà sembrano annullarsi. Spesso alcune dinamiche vengono innescate dai ragazzi immigrati che, come ci raccontano alcuni testimoni, vivono una sensazione di profonda diversità, che permane nel tempo.

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 una ricerca continua 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. E' questa è la sua sensazione.

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, scuola sec).

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 pregresso 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. Il rischio di un possibile decremento di nuove iscrizioni di alunni italiani nell'Istituto, è interpretato in relazione agli effetti che potrebbe produrre. La redistribuzione del personale, improvvisi accorpamenti di plessi o di sezioni e la conseguente riduzione di personale interno, rappresentano le implicazioni dirette che producono effetti che variano in base al contesto scolastico e alla sua collocazione.

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, si sta dilagando ormai anche tra le famiglie italiane. (Matilde, docente primaria)

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 (Federica, docente primaria)

VI.3.3 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 normative sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri anche in un'ottica di alleanza educativa con il territorio. Quello che emerge dalle interviste è l'impossibilità di modificare in corso d'anno una struttura organizzativa adattando il monte orario dei docenti alle esigenze impreviste provocate dall'ingresso di alunni stranieri neo arrivati. 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 età¹⁹⁹ e di provenienza, richiede ai docenti la messa in atto di interventi e percorsi facilitati differenziati di cui avvertono la difficoltà operativa soprattutto per la mancanza di tempi aggiuntivi di insegnamento.

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 vincolati 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).

VI.3.3.1 Ruolo degli enti locali, delle associazioni e del volontariato

La collaborazione con il territorio rappresenta per la scuola una grande risorsa. Se, da una parte l'Ente comunale ha reso possibile stilare una guida del problema a livello cittadino, la scuola fruisce anche di apporti di volontari sia nell'orario scolastico che extrascolastico.

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 fa da supporto alle famiglie straniere.

¹⁹⁹ Si è soliti distinguere in letteratura una prima generazione, con differenti articolazioni interne da una seconda generazione che indica i soggetti che sono nati in Italia.. Per quanto riguarda la prima generazione si parla della cosiddetta generazione 1.75 composta da immigrati in età compresa da 0 a 5 anni, la generazione 1,5, tra i 6 e i 12 anni dove il percorso scolastico iniziato nei paesi di origine viene completato in Italia e la generazione tra i 13 e i 17 anni.

La legge 23, che è una legge regionale che stabilisce dei fondi specifici per progetti di tutela della famiglia e di contrasto all'emarginazione sociale, finanzia i progetti che vengono selezionati da un'apposita commissione. 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 sostegno ai compiti.

Alcune testimonianze ci confermano l'apporto prezioso che il territorio offre alla scuola anche se sottolineano la necessità di una maggiore convergenza di lavoro in rete.

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

È necessario un approccio diverso al problema, non basta 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 situazioni 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)

Devo dire che il territorio tutto sommato ha cercato di mettere in moto tutte le proprie capacità e le proprie competenze devo dire con grande sensibilità e 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 dà una serie di apporti interculturali veramente notevoli con interventi anche di tipo didattico con i bambini e soprattutto ci dà i mediatori culturali per tutta la gestione del dialogo con le famiglie e l'orientamento sul territorio. (Anbra, preside)

VI.3.3.2 Modalità didattica organizzativa di accoglienza e di integrazione scolastica degli alunni stranieri

La scuola ha attivato una rete organizzativa interna estremamente produttiva che trova rispondenza 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 la scuola ad alto processo 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).

La problematica degli stranieri non si inventa: richiede competenze professionali e procedure che richiedono tempo e competenze oltre che disponibilità psicologica, umana e relazionale che non tutti hanno. Io devo avere delle persone che sono dotate emotivamente e socialmente perché ci vogliono elementi valoriali di fondo che non tutti posseggono, perché c'è gente che reagisce con fastidio a queste cose e c'è invece gente che ha una sua forma mentis di apertura psicologica e mentale. E poi c'è tutto il bagaglio e l'attrezzatura squisitamente professionale, competenze organizzative, competenze metodologiche, didattiche, attrezzature di sussidi che

devono esse specifici Fondamentale è anche la sensibilità per le relazioni tra gli adulti, tra i colleghi, il costruire insieme un orientamento quanto più vicino. (Ambra, preside)

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 amministrativo)

Nella scuola si fanno richieste sempre più alte, per lo più di carattere teorico piuttosto che pratico. Pretendiamo che gli alunni siano spugne che assorbono tutto e perdiamo di vista la serenità degli alunni. Io come insegnante avverto la mia limitatezza del mio intervento sull'alunno straniero che è penalizzato a non aver tutto quello di cui ha diritto (Francesca, scuola 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. Del resto è la complessità culturale, antropologica e sociale che richiede questo. (Laura, scuola primaria)

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

b. Strutture 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, la 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. La presenza dei neo arrivati, soprattutto in età adolescenziale, se richiede tempi di apprendimento che variano da un mese ad un anno per comunicare nel quotidiano parole e frasi contestualizzate e concrete, è il risultato di un processo lungo e complesso per l'apprendimento della lingua di scolarità e dello studio. Pur se per la seconda generazione l'italiano rappresenta la lingua adottiva o, come afferma Favaro G., 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. La scuola si è attivata articolando moduli linguistici differenziati e continuativi anche con materiale semplificato e illustrato per l'acquisizione di una micro lingua delle discipline. L'inserimento dei ragazzi nelle ultime classi di scuola primaria e secondaria di primo grado arreca, però, 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 perchè 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 plesso)

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 (docente scuola sec)

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. E' una fatica far capire loro quanto sia invece importante continuare. Avere una certa frequenza non è quindi facile. (Teresa, docente superiore).

e) 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 percettivo di questi docenti e del modo in cui vengono visti dai colleghi.

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. E' necessario avere buonissimi rapporti e lavorare 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 da la classe. (Serena, referente stranieri di plesso)

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. E' 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 quello che faccio è sbagliato. 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 "E' tuo l'alunno in classe, non è mio" Ecco c'è ancora molto un atteggiamento di questo tipo.

E' 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)

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 capaci di

apportare la revisione globale dei dispositivi operativi messi in atto dalla scuola. 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 provenienti da altre culture, prevede tempi di realizzazione ancora lunghi. Il progetto è ancora in fieri, nonostante sia maturata, negli anni, una significativa consapevolezza sul tema. Le scuole attivano progetti in modo ancora troppo frammentario e i docenti sono portati a considerare attività interculturali tutti gli interventi che scaturiscono dalla presenza di altre culture.

Anche 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.

Facciamo dei progetti anche durante le feste di Natale e durante le vacanze di Pasqua, però, essendo limitato il numero delle persone, non riusciamo ad estendere il progetto a tutte le classi, per cui siamo costretti a dare delle priorità. Tra queste una è data agli alunni che hanno genitori che lavorano, per cui essenzialmente agli alunni stranieri. (Serena, docente stranieri di plesso)

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. E' 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, seppure all'interno di specifici parametri.

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 il capire anche 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. E' già uno screening utile agli insegnanti...certo il discorso dipende da una serie di fattori, dal tempo a nostra disposizione, dalla fase dell'anno in cui arriva. Di solito però questo è il 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 base 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, preferisco 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 per un inserimento secondo l'età anagrafica, richiediamo alla famiglia 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 pagato perché i ragazzi poi si sono trovati meglio (Angela, responsabile di plesso).

E' 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 nel corso dell'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)

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 rappresenta però uno scarto che avviene in partenza. (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 anche per le note interpretazioni che collocano il sistema di istruzione su presupposti di efficienza e di efficacia, propri della prospettiva economico produttiva. E' come affermare che il sistema di istruzione possa essere esclusivamente interpretato in base ad apprendimenti, oggettivamente misurabili, che invalidano l'idea di un contesto classe inteso come luogo di esperienza, condivisione e costruzione di apprendimento.

Le ambivalenze normative richiedono al corpo docente la messa in atto di istanze spesso ambigue e contraddittorie.

I bisogni di cura educativa, dove l'ascolto, il rispetto e la valorizzazione dei soggetti sono punti focali di intervento, contrastano con le esigenze di certificazione e formalizzazione del percorso di istruzione, predefinito su scansioni temporali e su criteri-vincoli di certificazione delle competenze.

Come ci confermano le testimonianze presentate, spesso gli effetti inattesi che ne discendono diventano i presupposti possibili per arginare, quando possibile, le incongruenze del sistema.

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 è di tipo produttivistico, fa andare 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 se il senso di fare scuola è anche quello

di poter dimostrare quanto si è ottenuto in termini apprenditivi, ma esistono anche 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, scuola primaria)

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 restrittivo 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 scuola sec.)

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 con la strumentazione alla mano decide che quella ragazzina lì, ad esempio, arrivata in terza media, magari a 16 anni, può e deve fare in un anno questo percorso, su questo 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 scuola secondaria di primo grado)

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 neo arrivati 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 a bambini 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).

VI.3.4 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 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 ordini di scuola, riorganizzata la rete di scuole e ridisegnati nuovi criteri e parametri per la determinazione di organici di personale. Gli effetti dirimpenti 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 preoccupazione 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 scuola sec)

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 poi 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 sec.)

VI.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'educazione nel contesto educativo

Il cambiamento dello sfondo sociale ha comportato la necessità di sollecitare forme di responsabilità, di consapevolezza e di nuove competenze per far fronte alla presenza di alunni stranieri. Sul piano operativo, al di là delle buone pratiche, si assiste ad un'attenzione che viene data prevalente all'alfabetizzazione linguistica che mette in ombra le spinte innovatrici dell'educazione interculturale.

Tanto è stato fatto, ma il progetto di uno spazio reale di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, è ancora in fieri

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 mussulmana, 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, scuola sec.)

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, sulla cittadinanza. (Saba)

VI. 4 Osservazioni conclusive

L'Istituto Comprensivo della città di provincia lombarda che qui si è preso in considerazione è riuscito a promuovere interventi mirati per affrontare l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri sia a livello organizzativo didattico che territoriale. Il coinvolgimento di vari attori appartenenti a diverse 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 specifici: dalle programmazioni, ai test di ingresso sulla conoscenza della lingua italiana e ai testi didattici semplificati.

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", con 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, soprattutto se visto in una dimensione coesa di integrazione, 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 se, da una parte, investono i vari settori interni all'Istituto che si trovano ad affrontare il primo contatto con la famiglia, 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.

Le strategie di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati vengono scandite in fasi specifiche. La fase di accoglienza alla famiglia, soprattutto se neoarrivata, viene facilitata dalla presenza dei mediatori, e si basa su un duplice obiettivo: far comprendere il progetto promosso dalla scuola, acquisire le informazioni sull'alunno e pervenire ad informazioni utili dalla famiglia rispetto alle esigenze e alle aspettative riposte 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, quando vengono inseriti alunni neoarrivati si promuove, quasi esclusivamente, un percorso basato sull'alfabetizzazione strumentale della lingua italiana che viene gestita, durante l'orario scolastico, dal personale distaccato presente nell'istituto e da insegnanti in pensione con modalità organizzative che variano in base alle esigenze del momento e vedono coinvolti o gruppi di livello o 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 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 verifica 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, si prevede l'inserimento dello studente in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, in modo da agevolare l'adattamento al nuovo ambiente scolastico.

Le dinamiche di integrazione interne alla classe non sembrano arrecare nella routine quotidiana, grosse difficoltà anche se non sempre si assiste alla formazione coesa dei gruppi soprattutto nelle fasi di gioco o di lavoro didattico organizzato su 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 determinate da percezione profonda di non accettazione.

Attenzione prioritaria viene data, quasi esclusivamente, all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, i ragazzi neo arrivati 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 per procedere ad una acquisizione minima delle competenze disciplinari per consentire il passaggio dell'alunno alla scuola secondaria di primo grado o per permettergli di affrontare adeguatamente l'esame di Stato che segue per gli alunni con cittadinanza non italiana

le stesse forme e modi previsti per i cittadini italiani - 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 la percezione del ruolo docente come stato professionale perennemente in bilico tra istanze contraddittorie. I bisogni di cura educativa dove l'ascolto, il rispetto e la valorizzazione sono i punti focali di intervento, si scontrano con le esigenze 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 fare scuola che contemplan il benessere, la relazione, la socialità e la convivenza civile.

Il piano normativo introdotto dai regolamenti del Piano programmatico sta apportando i primi grandi cambiamenti nelle scuole, che vengono interpretati con grande preoccupazione dal personale scolastico consapevole del rischio di non riuscire più a garantire adeguati percorsi di apprendimento tarati sulle esigenze di ognuno.

La ricerca nel Lazio

Cap. VII

La ricerca nel Lazio

Premessa

Nel Lazio la ricerca empirica è stata effettuata in un I.C ubicato in una zona periferica di Roma di grande estensione, luogo storico di insediamento e seconda area circoscrizionale per la presenza di popolazione straniera²⁰⁰.

Nella prima parte del lavoro viene offerta una panoramica sulla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul territorio romano, ricavate 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 disponibile.

Nella seconda parte del capitolo, vengono presentati e commentati alcuni stralci di interviste considerate maggiormente significativi rispetto al nucleo tematico analizzato.

I temi analizzati sono cinque:1) gli effetti inattesi delle politiche migratorie;2) le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri;3) risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri;4) riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione; 5) lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione. Le interviste semi strutturate effettuate a testimoni qualificati che operano e/o cooperano con la scuola, permettono di ricostruire le letture soggettive e le rappresentazione delle pratiche in atto.

I significati attribuiti dai testimoni qualificati non sempre si presentano rispondenti alla realtà che viene restituita dai documenti scolastici ufficiali anche a causa della compresenza di elementi contraddittori che innervano lo scenario educativo ciclicamente impegnato a trovare nuove forme di equilibrio.

La contrazione delle risorse umane e finanziarie stanno infatti mettendo profondamente a rischio la possibilità per le scuole di ottemperare al dettato costituzionale del diritto allo studio per tutti gli alunni.

E' proprio in tal senso che diventa significativo cercare quello *sguardo* o, come afferma G. Favaro (2006)²⁰¹ quel "*territorio di mezzo*" che si pone tra le linee di indirizzo e l'azione concreta (ivi p.7).

²⁰⁰ <http://www.comune.roma.it>

²⁰¹ Favaro G. (2006), "Dare senso alle pratiche" in Tarozzi M.(2006), *Il senso dell'intercultura*, in <http://www.iprase.tn.it>

VII.1 I dati quantitativi

I dati che vengono presentati in questo settore, che rappresentano un'elaborazione sui dati del MIUR, si riferiscono all'a.s 2009/2010 ed hanno lo scopo di fornire una immagine quantitativa della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul territorio romano.

Tav. VII.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'orientamento nella scelta della scuola 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 registrando una prevalenza di orientamento, quasi esclusivo, verso gli istituti professionali.

Tav. VII.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

Affrontare la specificità linguistica e culturale richiede alle scuole la capacità di progettare una azione complessa e articolata in grado di differenziare i bisogni educativi in relazione alla cultura di provenienza che alla bibliografia individuale. Conoscere complessivamente le aree di provenienza degli alunni stranieri sul territorio romano risulta particolarmente significativo per avere un quadro delle sfide che la scuola si trova ad affrontare. La tavola VII.3 riporta i dati relativi alle diverse provenienze per continente, mentre la tav. VII.4 offre un quadro più particolareggiato delle diverse provenienze degli alunni di cittadinanza non italiana nel territorio romano.

Tav. VII.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

Tavola VII.4 - Alunni con cittadinanza non italiana per i primi paesi di provenienza – Valori percentuali

Romania	Albania	Marocco	Cina Repubblica Popolare	Ecuador	India	Filippine	Moldavia	Tunisia	Ucraina	Perù
16,2	2,4	1,1	4,6	8,0	3,7	20,6	8,5	2,8	8,1	13,5

VII.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 Roma²⁰².

E' infatti uno dei Municipi romani più estesi²⁰³, 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 carente e costosa che ha facilitato la compresenza di zone residenziali e quartieri isolati con carenze di servizi ed infrastrutture.

La maggiore concentrazione di comunità straniere in aree abitative costituite da spazi esigui, frequentemente condivisi da più nuclei familiari²⁰⁴ concorre alla formazione di quartieri etnicamente connotati e ghettizzanti che innescano forme di isolamento.

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

La tavola VII.I, presenta le caratteristiche della popolazione scolastica individuata in base a specifici indicatori.

Il prospetto presentato nella tavola è, tratto da un progetto di "Integrazione multiculturale" finalizzato alla richiesta di misure incentivanti per le aree a rischio, a forte processo migratorio e contro l'emarginazione scolastica,²⁰⁵. Nel prospetto vengono presenti alcuni dati quantitativi che corrispondono ai parametri richiesti dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio che valuta l'erogazione dei finanziamenti in base a requisiti specifici di contesto e di composizione dell'utenza scolastica.

Dati di particolare interesse per una ricognizione schematica del contesto educativo in relazione alla scuola primaria e secondaria e di primo grado.

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

²⁰³ La superficie è pari a quella del Comune di Milano

²⁰⁴ Informazione tratta dall'estratto del verbale del Consiglio del Municipio in <http://comune.roma.it>

²⁰⁵ art. 9 CCNL e C.M 4315 del 23.06.2010

Tav. VII.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 2009/10 e iscritti A.S2010/2011	2009/2010	2010/2011	2,92%	2,72%
		29	27		
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 2009/10	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 che dia conto dell'eterogeneità della popolazione scolastica presente nell'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.

Ciò ha sollecitato una richiesta di chiarificazione alla vicaria d'Istituto, la quale ha data una spiegazione sicuramente attendibile, ma poco interpretabile con il solo supporto cartaceo.

I dati inseriti in tabella devono essere letti tenendo presente che:

- i dati inerenti agli alunni beneficiari di buono libro e di buono scuola

e quelli relativi al totale degli

- alunni allontanati dai nuclei familiari e in situazioni di disagio

sono stati conteggiati nel totale una sola volta in quanto appartenenti alla stessa fascia di popolazione scolastica.

Probabilmente per l'assenza di una legenda di lettura dei dati, la discordanza immediata degli stessi non può essere percepita ai "non addetti ai lavori".

E' 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.

Diventa quindi difficile mettere a punto, con le informazioni disponibili, un quadro sufficientemente chiaro sulla presenza degli alunni stranieri distinti da quelli della popolazione Rom.

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.

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

Le tavole VII.2 e VII.3 danno conto dei dati riferiti al personale scolastico, amministrativo e ausiliario presente nell'Istituto.

Tav. VII.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 VII.7 presenta i dati numerici della popolazione scolastica suddivisi per tipologia di scuola, totale degli alunni sia stranieri che italiani e il personale impiegato nei plessi dei tre ordini di scuola compresi i docenti di religione e di lingua straniera.

Tav. VII.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 modulare 2 gg 8.30-16.30	246	12	55			1	1
B	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
C	10	Tempo Pieno 8.30-16.30 TP 8.30-13-30 3gg a sett	Con tempo modulare 2 gg 8.30-16.30	178	4	71			1	1
SECOND. I°										
A e B	12	8.15-14.15	4 volte sett 14.45-16.45 per progetti	427		142			1	
TOT ISTITUTO	56			1271	30	429			5	3

Legenda:

IRC : insegnamento religione cattolica

Lingua 2 : lingua straniera (Inglese)

La serie storica riportata nella tavola VII.4 da conto dell'evoluzione delle iscrizioni degli alunni di cittadinanza non italiana presenti nell'Istituto negli ultimi cinque anni

Tav. VII.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% nell'a.s. 2005/2006 al 34% nell'a.s. 2009/2010.

Per avere una visione d'insieme vanno considerati i dati inseriti nelle tav. VII.9 e VII.10 che presentano una situazione più particolareggiata della presenza degli alunni nell'istituto. La tavola VII.9 considerata la popolazione relativamente all'a.s. 2009/2010, mentre la tavola VII.10 riporta i dati suddivisi per due anni scolastici corrispondenti al 2007/2008 e al 2008/2009.

Tav. VII.9 - Dati sulla popolazione scolastica A.S. 2009/2010

PLESSI	Totale alunni	Totale alunni stranieri	Percentuale
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. VII.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	245		260	
Infanzia B				
Infanzia C				
Primaria A	585		570	
Primaria B				
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, in alcune classi la percentuale degli alunni stranieri ha un'incidenza che sfiora il 50%. Si ritiene che sia determinata dalla presenza nel quartiere della scuola un'alta concentrazione di famiglie straniere di origine africana, asiatica e dell'Europa dell'Est.

All'interno dell'istituto²⁰⁶ operano da anni Commissioni e Dipartimenti di lavoro trasversali con attività di coordinamento di alcune aree educative, composti da docenti dei tre ordini di scuola.

Il settore specifico dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri è stato organizzato all'interno dell'istituto attraverso la costituzione di Dipartimenti e Commissioni, in particolare da :

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

Il Dipartimento, soltanto nell'anno 2007/2008, ha redatto un Protocollo di Accoglienza secondo le indicazioni della 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. Gli interventi di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri non hanno trovato una corretta declinazione in procedure scritte e condivise dal Collegio Docenti.

206 Il Piano Programmatico della legge 133/2008 che ha revisionato gli ordinamenti scolastici, i quadri orari e la distribuzione delle dotazioni organiche, ha fortemente ridotto le attività laboratoriali nell'Istituto pur se la scuola è riuscita a mantenere classi primarie a tempo pieno per la consistente richiesta dell'utenza scolastica.

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

Come si evincerà dagli stralci delle interviste proposte nell'area tematica inerente alle *Modalità didattico organizzative di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri*, il lavoro dei docenti risulta frammentato ed estremamente carente sotto il profilo della sistematicità, per cui le azioni messe in atto a livello organizzativo e didattico sono 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 per funzioni – segreteria, procedure di accoglienza delle famiglie e degli alunni, individuazione della classe di inserimento attivazioni del progetto formativo – non permette ai docenti di sentirsi supportati dalla struttura scolastica.

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 nel 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 studenti universitari della Facoltà che quindi dovrebbero assumere il ruolo di mediatori nelle classi, la scuola, infatti, non dispone di mediatori culturali.

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 primaria²⁰⁷ 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.

Per quanto riguarda l'integrazione delle famiglie degli alunni stranieri nell'a.s 2009/2010, è stato attivato un percorso, carente sul piano della frequenza, di "auto aiuto" coordinato dalla psicopedagoga di Istituto e da una psicologa di una cooperativa di mediazione sociale. Tale percorso non ha tuttavia avuto molto successo.

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

²⁰⁷ Nell'a.s 2010/2011 i corsi sono condotti dalle insegnanti che sono esonerate dalle sostituzioni nel plesso.

Un'associazione, 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 per l'alfabetizzazione degli alunni stranieri, che in orario extrascolastico per la scuola secondaria di primo grado.
- 2) attività didattiche interculturali realizzati 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) Coopera con l'Istituto per organizzare nelle prime due settimane di luglio attività ludico didattiche in orario antimeridiano che vengono condotte da docenti della scuola e operatori specializzati dell'associazione volte a prevenire la dispersione nel periodo estivo

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

VII.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 variamente 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 e lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione.*

Si ritiene opportuno presentare un prospetto riepilogativo, nella tavola VII.11, e un quadro riepilogativo inerente ai testimoni qualificati che hanno dato la propria disponibilità a cooperare allo studio (Tav. VII.12 - 13)

Tav.VII.11 Nuclei tematici

NUCLEI TEMATICI
VII.3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie
VII.3.1.1. Cultura locale e dinamiche di integrazione nel territorio
VII.3.2. Le condizioni socio economiche delle famiglie immigrate e il disagio dei minori stranieri
VII 3.2.1. Dalle privazioni socio-economiche agli interventi dei servizi socio-sanitari VII 3.2.2. Famiglie straniere e partecipazione alla vita scolastica
VII.3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola:
a. Componente docenti
b. Componente alunni
c. Componente genitori
VII.3.3. Risorse e criticità delle politiche educative in tema di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri
VII.3.3.1. Ruolo degli enti locali, delle associazioni e del volontariato
VII.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
VII.3.4. Riforme scolastiche e loro effetti sui percorsi di accoglienza e di integrazione VII.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione

Il prospetto che segue presenta un quadro riepilogativo dei testimoni qualificati che sono stati intervistati che operano e/o cooperano con l'istituto. Il nome ad essi attribuito non corrisponde a quello reale per l'esigenza di salvaguardarne l'anonimato e la privacy.

Tav.VII.12 - Testimoni qualificati I.C.

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 dip. intercultura	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 autovalutazione di istituto	Scuola primaria
Pietro	Docente religione	Scuola primaria
Giulia	Responsabile di plesso	Scuola primaria
Elisa	Docente sostegno, alfabetizzatore	Scuola primaria
Sara	Docente alfabetizzatore	Scuola primaria
Michela	Docente responsabile plesso	Scuola primaria
Federica	Docente	Scuola primaria
Vittoria	Responsabile plesso	Scuola sec. di I°
Sandra	Docente religione	Scuola sec. di I°
Elena	Docente lingua straniera	Scuola sec. di I°
Angela	Responsabile plesso e docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°
Elsa	Docente lettere	Scuola sec. di I°
Anna	Docente di sostegno	Scuola sec. di I°
Giulia	Docente matematica	Scuola sec. di I°
Teresa	Docente lettere docente alfabetizzatore	Scuola sec. di I°

Tav. VII.13- Testimoni qualificati che cooperano con l'I.C.

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

VII.3.1. Gli effetti inattesi delle politiche migratorie

L'atteggiamento politico che riversa le proprie responsabilità sui soggetti immigrati rendendoli responsabili delle carenze nelle 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 di alcuni esponenti dei partiti governativi e le proposte di intervento sull'immigrazione irregolare 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 creato un ampio dibattito politico generando scontri e opinioni divergenti. La legittimità democratica della proposta di intervento governativo è stato il nucleo problematico su cui si è dibattuto, ma i dissensi, espressi anche da molti docenti, non sempre hanno dato luogo a confronti ed approfondimenti comuni tra il personale scolastico.

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 di religione, primaria).

VII.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 residenze, 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 acuiscono 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. E' 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 riflettono la particolare visibilità di una certa componente dell'immigrazione. Ciò accade anche quando ci rivolgiamo all'altro utilizzando un approccio che riteniamo maggiormente comunicativo. 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)

VII.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 sovra individuali, 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)²⁰⁸, del CNEL (2010)²⁰⁹ e il Progetto curato da Iprs, Fondazione Censis, Synergia (2009)²¹⁰, 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 G. 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 e 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

²⁰⁸ 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 incentrata sul tema cittadinanza -. Il progetto ha utilizzato una rilevazione campionaria di immigrati residenti in Italia su 33 differenti realtà provinciali e comunali

²⁰⁹ 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.

²¹⁰ Iprs, Fondazione 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

sono costretti a vivere in condizioni disagiate, gli aspetti psicologici si sommano a quelli sociali, familiari e economici. (Elena, psicopedagogista)

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 educativa sono però determinate anche dalla debolezza delle politiche abitative che ha generato la compresenza di zone residenziali e di quartieri ghettizzanti con insediamenti in cui si registra un’alta è la 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 che fungevano per incontri clandestini. Questi stessi appartamenti nel tempo sono stati affittati a queste persone straniere che spesso vivono ammucciate dentro lo stesso appartamento. Nel quartiere ci sono molto 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

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 causate, in particolare, da una presenza genitoriale carente per gli orari massacranti di lavoro a cui le famiglie sono costrette. 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 psicopedagogista 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.

Inoltre, la presenza di forti comunità nel contesto non ci aiuta, ci aiuta nel caso dei filippini, perché 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 un 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 un po' 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 scuola sup.)

VII.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, (allegato), 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 vengono individuate le fragilità genitoriali. I minori stranieri, rispetto ai coetanei italofoni, 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, psicopedagogista 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 psico-patologico 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, proprio...malattie reali, gravi... gli altri sono tutti bambini con disagi familiari, sociali, provenienti da famiglie disadattate oppure con dislessia. 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 derivanti dalla legge 104/92, si affiancano altre tipologie di gruppi che non prevedono più l'assegnazione di docenti di sostegno, ma contemplano 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 i minori con disturbo di sviluppo settoriale²¹¹.

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 Terapista dell'età evolutiva, finalizzato ad offrire ai docenti una formazione di base.

Sono stati, inoltre, proposti una serie di progetti attivati in un lasso temporale precedente, tra cui un screening per la rilevazione precoce dei casi a rischio di DSA in tre Istituti Comprensivi della circoscrizione.

²¹¹ DSL: disturbo specifico di linguaggio, DSA: disturbo specifico di apprendimento (dislessia, disortografia, discalculia, disgrafia) e di ADHD: disturbo da deficit dell'attenzione con iperattività

La Neuropsichiatria infantile riporta, nella relazione, 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 (8 su 9 totali) che hanno aderito al progetto, compreso l'istituto in cui è stata effettuata la ricerca.

Elena ci conferma questa forma di collaborazione con la ASL

da diversi anni sussiste una collaborazione con la ASL e quest'anno, io e una insegnante della 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 perchè 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 una diagnosi per poter mettere in atto le misure compensative 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

Questa diagnosi serve perchè 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 perchè non hanno più diritto al sostegno (Elena, psicopedagoga)

Le problematiche inerenti ai disturbi specifici di apprendimento non sono circoscritte agli alunni stranieri neoarrivati, ma anche ai ragazzi appartenenti alla prima generazione che hanno avuto un percorso scolastico in Italia continuativo. Anna (docente di sostegno) e Eleonora (psicopedagoga 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 fatto un corretto percorso scolastico (Anna, docente di sostegno, scuola sup.)

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 le difficoltà di apprendimento specifiche, non danno più luogo a sostegno.

C'è una circolare del 2004 dell'Ufficio scolastico in cui per la prima volta venivano esclusi i disturbi settoriali, cioè quelli specifici di sviluppo – disturbo dell'apprendimento disturbo dell'attenzione con o senza iperattività dal sostegno, tutti i codici 3 dell'ex Provveditorato, perché questa cosa dei codici è del Provveditorato. C'è stata una indicazione 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, si 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 perché c'è un disturbo settoriale oppure se ha 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, vedi 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 che fai una richiesta di sostegno.

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

VII.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 di partito governativo hanno espresso proposte contenenti 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 una interpretazione essenzialmente legata agli orari lavorativi a cui spesso i genitori stranieri sono sottoposti.

Purtroppo il problema grossissimo degli stranieri è che loro hanno problemi di orari di lavoro, non c'è mai un orario che va 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 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 di inserire 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 scuola sup.)

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, scuola sup.)

VII. 3.2.3. Dinamiche di integrazione dentro e fuori la scuola

Riflettere sull'integrazione significa interrogarsi circa la capacità degli Stati nazionali 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 e 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 ai livelli attraverso cui è stata analizzata la tematica.

a. Componente docenti

Le testimonianze che seguono offrono uno spaccato significativo del problema a due livelli: quello delle modalità di supporto genitoriale attivate dalla scuola e quello delle difficoltà operative che investono i docenti quando il contesto professionale è maggiormente problematizzato dall'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 afferma la testimonianza presentata, i problemi che la scuola si trova ad affrontare sono di origine diversa: la costante attenzione al “prodotto” scolastico, misurato sugli apprendimenti degli alunni, fa perdere di vista i valori più profondi dell'educazione; la situazione di affaticamento dei docenti non sembra 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.

E' 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 a quello che è il programma, a quelli che sono i traguardi da raggiungere e ci perdiamo 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 di religione, 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 rimaneva 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 scuola 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 o come situazioni che necessitano di interventi da parte dei docenti di classe. Le testimonianze che seguono offrono uno spaccato significativo di questa ambivalenza.

I bambini stranieri rapidamente si inseriscono 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 lavora molto sulla coesione del gruppo nella classe e la coesione c'è quasi sempre, ed avviene naturalmente. (Elisa, docente di sostegno 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), non agevola i processi di aggregazione sul territorio. Come ci viene confermato 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 avevano forme 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 alfabetizzatore, 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 di religione, primaria)

Si dà particolare spazio a questa testimonianza in quanto espressa da un docente che ha un vissuto di emigrazione-immigrazione sul territorio nazionale. Dalle sue parole si comprende come le aspettative che hanno sollecitato questa scelta siano state in realtà disattese dalla realtà territoriale e professionale.

Intanto ho registrato una.....maggiorelentezza, 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)

VII.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'USR, 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 contesto²¹², 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 di religione, 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

²¹² 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.

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 intercultura)

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)

VII.3.3.1. Ruolo degli enti locali, delle associazioni e del volontariato

La scuola ha costruito reti deboli 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 polarizzata sull'argomento che demarca, da una parte, una forma di rassegnazione rispetto ad una carenza oggettiva di supporto territoriale, dall'altra, interpretazioni che denotano la carente disponibilità verso l'apporto esterno, vissuto dai docenti, per alcuni aspetti, 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 una esperienza significativa che ha avuto però una durata massima di 5 anni.

Tutti i supporti che avevamo, nel tempo, sono stati tutti eliminati. Per esempio c'era anche la Casetta 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, psicopedagoga)

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, psicopedagoga)

Nella intervista che segue il termine “mediatori” viene utilizzato in maniera impropria. L'associazione che collabora con la scuola non ha mediatori di madrelingua, è un'associazione che cura particolarmente gli aspetti dell'integrazione e i corsi di alfabetizzazione della lingua italiana. Inoltre il progetto presentato dall'associazione non sembra gestito dalla scuola, ma incanalato in un percorso predefinito che lascia poco spazio ad attività alternative. Dalla lettura delle testimonianze che seguono si evincono interpretazioni altamente 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 da 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 per gli 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 alfabetizzatore, 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 fatte. 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 alfabetizzatore)

VII.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 sull'intercultura. La rotazione continua di personale 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 secondo le indicazioni della 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.

Il Protocollo di accoglienza è stato inserito nel POF 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, ha diviso il corpo docenti su posizioni divergenti e creato 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 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 la 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. E' un documento pubblico.... ma non si voleva che fosse pubblico. (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, l'azione basata prioritariamente su progetti annuali, la discontinuità di figure portanti, anche a livello amministrativo, e la contrazione delle risorse, mettono a rischio la realizzazione di politiche educative mirate.

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 accentuata 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.. E' 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 si è costituita 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 e 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 lamentavano 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 alfabetizzatore, 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 efficaci. Pur se la scuola si colloca in un'area a forte processo migratorio e da tempo affronta la sfida formativa determinata da una imponente presenza degli alunni stranieri, non sono state attivate strategie di intervento specifiche per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Il lavoro effettuato dal Dipartimento e dalla Commissione accertamento cultura risulta frammentato 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.

E' 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. Do 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 dotto 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, trasversale, preconditione del processo di integrazione e diritto-dovere legato al permesso di soggiorno²¹³.

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 (Cap. I tav. V.2).

Da tempo si è sviluppata un'importante riflessione che ha spostato l'attenzione sul bilinguismo, come risorsa da preservare perché "luogo" di sedimentazione di memorie, significati e di mantenimento delle relazioni intergenerazionali (Iprs, fondazione Censis, Synergia, 2009).

L'organizzazione di corsi di L2 è un'area particolarmente complessa si articola con modalità differenziate sia didattiche, metodologiche che pedagogiche, in rapporto alle esigenze dell'utenza straniera che presenta bisogni eterogenei per storia personale, provenienza e biografia individuale²¹⁴.

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 da agevolare, anche

²¹³ Decreto 4 giugno 2020

²¹⁴ Età, provenienza, fase di ingresso in Italia, pregresso scolastico, ecc

attraverso l'ausilio di mediatori culturali, la comprensione del funzionamento scolastico e dell'approccio al sapere.

Su quest'ultimo aspetto le percezioni sono contrastanti

Arrivano in segreteria queste mamme straniere e già c'è un problema di accoglienza che in questi ultimi due anni si è un pochino accentuata 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... Noi abbiamo i mediatori culturali. 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 dissimili. Alcuni docenti mettono in evidenza la necessità di una attenzione metodologica tarata sulla biografia linguistica ed individuale che diversifica il percorso di apprendimento dell'italiano, altri, sottolineano le difficoltà a far condividere un approccio al problema non esclusivamente improntato agli aspetti grammaticali della lingua,

Siccome la lingua veicola da tutti i punti di vista, non ultimo quello dell'affiancarsi socialmente da certe dimensioni di subalternità... 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 insegnanti , in un certo modo, perché non dividevano 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, psicopedagoga)

Quindi ci sono stati molti anni in cui si è molto dovuto lavorare 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, psicopedagoga)

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. Viene sottolineato che ciò che viene comunicato a livello di plesso sono esclusivamente le modalità

organizzative dei corsi, ciò che manca è essenzialmente la comunicazione, il raccordo e la continuità nel lavoro. 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 sembrava fosse legato esclusivamente alla lingua e all'ortografia. E' 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 sostegno, primaria)

Anche in questa intervista si evidenzia la grossa difficoltà del passaggio di informazioni tra docenti e/o associazione che si occupano dei progetti di alfabetizzazione linguistica e i docenti della classe che lamentano la carenza di comunicazione sugli interventi specifici 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 che 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 contestualizzata è la lingua per lo studio delle discipline che diventa per noi l'ostacolo più grande (Elisa, docente sup. responsabile di plesso)

d. figure chiave

Nell'istituto esistono soltanto due figure con esonero dalle attività di classe: la vicaria e la psicopedagogista 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 una carente disponibilità di orario e l'inesistenza 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 il 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, psicopedagogista)

I bambini vengono con piacere ai corsi di L2. Abbiamo faticato all’inizio, io certo non li prendo con la forza se capisco che non vogliono partecipare. Molte colleghe, quelle di classe, non fanno molto fronte a questo. Io generalmente all’insegnante chiedo un consolidamento, ma non viene fatto. Si pensa che l2 sia un recupero linguistico invece è integrazione (Luisa, docente alfabetizzatore, primaria)

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 che permette di valorizzazione 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, 2008), 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 interventi estremamente episodici. La scuola demanda l’attività all’Organizzazione che coopera con l’istituto, la quale ha attivato, nell’a.s 2010/2011, interventi sia per gli alunni della scuola primaria che secondaria di primo grado finalizzati all’educazione ai diritti con un a 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 scuola sup., docente alfabetizzatore)

Siamo piuttosto indietro sul tema dell’intercultura. 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)

... 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 del criterio di assegnazione alle classi viene definita come elemento fondante da cui dipende il ritardo scolastico e le implicazioni sulla successiva carriera formativa 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. Il mancato reperimento della scolarizzazione pregressa dell'alunno genera enormi problemi ai docenti sprovvisti di immediati strumenti di conoscenza per poter 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 perchè se 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 per esempio 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. E' 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 alfabetizzatore, 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 te lo fa lo stesso l'inserimento, capito?

Quindi ci sono tutta una serie di considerazioni che poi diciamo ..competono la presidenza perché sono sue specifiche funzioni (Elena, psicopedagoga)

Non si hanno informazioni sul progresso 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, 1 o 2 volte alla settimana ma non basta.... alla fine ti trovi sempre da sola (Ornella., docente primaria, componente del 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 i GLH, che 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 nelle sedi 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 neo arrivati Certo per gli insegnanti vuol dire una fatica in più, devi fare lavori diversificati e capita di avere più programmazioni .Io ne ho fatto solo una con degli asterischi interni, anche per non farli sentire diversi (Teresa, docente di lettere, docente alfabetizzatore)

VII.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 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 di lettere, scuola 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, 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 scuola sup. docente alfabetizzatore)

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 sostegno, scuola 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, insegnante di lettere scuola sec. docente alfabetizzatore)

VII.3.5. Lo spazio dell'accoglienza e dell'integrazione

La scuola costruisce con fatica i percorsi per gli alunni stranieri. Il cambiamento della società comporta la necessità di alte forme di responsabilità e condivisione che spesso stentano a realizzarsi.

I processi di trasformazione sono lunghi e spesso vengono ridefiniti dalle nuove istanze normative ancor prima di provocare veri processi di innovazione culturale, didattica e metodologica. Sul piano operativo permane una prevalente attenzione all'alfabetizzazione linguistica che mette in ombra gli aspetti che sottendono ad una reale accoglienza e integrazione nella prospettiva di un'educazione 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. Le cause a cui vengono attribuite le disfunzioni del sistema sono molte e valide, ma la consapevolezza di una fase di eterna stasi non sembra aver stimolato ancora le giuste sollecitazioni per un cambiamento reale.

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 tu 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, componente 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 alfabetizzatore)

La poca pubblicità anche di quello che viene fatto. 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 continuare 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 alfabetizzatore, primaria)

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)

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, anche se la composizione dell'utenza scolastica risulta ulteriormente problematizzata dalla presenza, nel territorio, di una Casa famiglia, di 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 all'accoglienza e all'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 tardivamente 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 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 inerenti 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 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 avevano proposto la mozione che è stata definita dai 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 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 innesca 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 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. 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 di L2 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 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.

PARTE III
Conclusioni

Cap VIII

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”²¹⁵ (Kaufmann 2009 p. 25). Ciò ha portato ad utilizzare come canale conoscitivo privilegiato il “significato soggettivo” elaborato dai testimoni qualificati sulle pratiche di accoglienza e di integrazione attivate nel proprio contesto professionale.

L’obiettivo conoscitivo della ricerca ha reso infatti necessario rilevare quei dati “narrati” che sfuggono ad una misurazione oggettiva e che vengono rilevati solo attraverso l’ascolto e la co-produzione del significato (Palumbo, Guarino, 2004).

Molto si conosce del dover essere delle scuole e del loro funzionamento, si misura l’efficienza e l’efficacia dei loro esiti in termini di apprendimento degli alunni, ma forse si sa poco di quello che accade realmente nelle scuole e di come le scelte legislative incidono sul modo di operare scolastico, sulle pratiche automatizzate o sulla necessità profonda di mantenere in vita gli schemi normativi condivisi, i valori espliciti²¹⁶ e gli assunti di base²¹⁷ che costituiscono la cultura di ogni scuola.

Le narrazioni dei soggetti hanno portato alla luce alcuni nodi problematici che verranno trattati specificatamente nel settore inerenti ai *nuclei tematici*.

In questo capitolo si cerca di dare una immagine complessiva delle due realtà scolastiche in cui è stata effettuata la ricerca empirica.

Non avendo lo studio finalità generalizzanti né comparative, le due realtà verranno trattate separatamente anche se l’approfondimento verrà preceduto da una breve premessa che rispecchia la realtà che caratterizza entrambi i contesti educativi.

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 che la presenza disomogenea e differenziata evidenzia una maggiore concentrazione in contesti locali e in singole scuole.

Questi elementi uniti alla 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 prevede un’articolata organizzazione interna e azioni di coordinamento territoriale capaci di coinvolgere Enti e soggetti appartenenti a sfere istituzionali e al privato sociale.

Oltre alla necessità di protocolli di intesa tra scuola e territorio, sicuramente indispensabili, ma non sufficienti, le scuole si trovano ad affrontare il divario che si

²¹⁵ Lo studio preliminare effettuato tra giugno-settembre del 2008 ha infatti permesso di circoscrivere l’oggetto di ricerca, raccogliere informazioni e tarare l’intervista.

²¹⁶ Nella letteratura sociologica i valori espliciti sono quelli che riflettono ufficialmente l’ideologia della scuola che contribuiscono a farle assumere una certa identità e che si manifestano nelle diverse forme di espressione simbolica, attraverso cui quei valori vengono riprodotti e riconfermati (Fischer 2003)

²¹⁷ Sono i valori impliciti non espressi nei valori espliciti, più difficili da decifrare, ma più importanti per comprendere un’organizzazione (Fischer 20013)

instaura tra la realtà educativa e quella sociale dove il processo di inclusione assume esiti antitetici.

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.

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. 123-125)

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 condizione di disagio complessivo che si ripercuote anche sull'apprendimento.

Il gap comunicazionale rappresenta, infatti, uno degli elementi critici che va a sommarsi ad altri fattori che la letteratura sociologica, nell'ottica multifunzionale della prospettiva sistemica, individua come elementi che ostacolano e/o ritardano il processo di apprendimento.

La scuola, che si trova a rispondere ai bisogni posti dalla diversità linguistica e culturale, appare, una realtà complessa, contraddittoria che 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.

La questione centrale riguarda due dimensioni: le decisioni che vengono assunte sul piano operativo e le sinergie che vengono costruite a livello territoriale.

Lombardia

La scuola della città lombarda è riuscita a costruire una rete di collaborazione e partecipazione 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 per le istituzioni scolastiche che fornisce interventi di coordinamento dei referenti degli istituti territoriali e centro di consulenza per i docenti che possono fruire dei materiali didattici che vengono forniti dallo Sportello: programmazioni, test di ingresso sulla conoscenza della lingua italiana e testi didattici semplificati.

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" 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 purtroppo rischiano di riprodurre forme di ghettizzazione a causa della confluenza, quasi esclusiva, di minori stranieri appartenenti a fasce sociali svantaggiate.

Questo sicuramente rappresenta un ostacolo in una prospettiva ampia 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 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.

Le strategie di accoglienza e di integrazione degli alunni immigrati vengono scandite in momenti specifici. La fase di accoglienza alla famiglia viene facilitata, soprattutto se neoarrivata, dalla presenza di mediatori, forniti gratuitamente dall'associazione che coopera con la scuola, e si basa su un triplice obiettivo: far comprendere il progetto promosso dalla scuola, acquisire le informazioni sull'alunno e pervenire ad informazioni utili dalla famiglia rispetto alle esigenze e alle aspettative maturate 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, quando vengono inseriti alunni neoarrivati si promuove, quasi esclusivamente, un percorso basato sull'alfabetizzazione strumentale della lingua italiana che viene gestita, durante l'orario scolastico, da personale distaccato presente nell'istituto e da insegnanti 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 verifica 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, si prevede l'inserimento dello studente in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, in modo da agevolare l'adattamento al nuovo ambiente scolastico.

Le dinamiche di integrazione interne alla classe non sembrano arrecare nella routine quotidiana, grosse difficoltà anche se non sempre si assiste alla formazione coesa dei gruppi soprattutto nelle fasi di gioco o di lavoro didattico organizzato su 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 determinate da 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 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 per procedere ad una acquisizione minima delle competenze disciplinari per consentire il passaggio dell'alunno alla scuola secondaria di primo grado o per permettergli di affrontare adeguatamente l'esame di Stato che segue per gli alunni con cittadinanza non italiana le stesse forme e modi previsti per i cittadini italiani - 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 la percezione del ruolo docente in uno stato professionale perennemente in bilico tra istanze contraddittorie. I bisogni di cura educativa dove l'ascolto, il rispetto e la valorizzazione sono i punti focali di intervento, si scontrano con le esigenze 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 fare scuola 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, che vengono interpretati con grande preoccupazione dal personale scolastico consapevole del rischio di non riuscire a garantire nel tempo adeguati percorsi di apprendimento tarati sulle esigenze di ognuno.

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, e la composizione dell'utenza scolastica risulta ulteriormente difficile per via della presenza, nel territorio, 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 all'accoglienza e all'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 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 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 hanno proposto 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 innesca 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 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 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 di L2 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 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.

Cap. VIII

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 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 a 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 afferma Saba, mediatrice iraniana, *ci sono immigrati disposti a fare di tutto per rimanere in Italia, ci sono donne sudamericane che, per ottenere il permesso temporaneo per la durata della gravidanza e del parto, si fanno mettere in stato interessante e poi vanno ad abortire...per 6 – 7 volte hanno fatto così...se questa non è disperazione cos'è?*

Le forme di intolleranza che trovano sempre più legittimazione nell'opinione pubblica, soprattutto nelle aree economicamente disagiate, producono atteggiamenti di ostilità verso gli immigrati, rafforzati da un clima politico in cui la mancanza di una cultura all'immigrazione si traduce in una forma di "discriminazione istituzionale".

Le politiche pubbliche, limitando, di fatto, l'accesso a determinati occupazioni e ai diritti, 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 europei²¹⁸ 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, denominato “Identità e Incontro” 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.

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 di dialogo e di scambio reciproco.

b) Le condizioni socioeconomiche delle famiglie immigrate

Se le condizioni per garantire le pari opportunità all’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 a forme di svantaggio e di precarietà economica alcune categorie sociali.

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

²¹⁸ Danimarca, Paesi Bassi, Regno Unito

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 e Palmas, 2002).

Il gap comunicazionale rappresenta, infatti, solo uno degli elementi critici che va a sommarsi ad altri 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 problemi di carattere cognitivo che ha fatto aumentare in modo spropositato, rispetto a quello degli alunni italiani, il numero di handicap dei minori stranieri, diagnosticati dalla Neuropsichiatria infantile.

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 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 con la C.M 2/2010, che ha sollevato un'ondata di dibattito e dissensi incrociati, introducendo il tetto del 30% degli alunni stranieri in ciascuna classe e prevedendo, ad opera del Direttore generale dell'USR, l'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 contesto²¹⁹, 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 della mancata capitalizzazione delle esperienze.

La normativa sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri risulta quindi difficilmente traducibile sul piano operativo e difficilmente applicabile ad 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, didattiche e di materiali specifici.

La logica burocratica che contraddistingue il sistema scolastico ritarda i finanziamenti ai progetti che, per lo più definiti 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 all'eterogeneità degli alunni stranieri che richiedono spazi operativi specifici e interventi tempestivi.

La realizzazione di interventi organizzativi per gli alunni immigrati, spesso rimane circoscritta ai pochi "addetti ai lavori". La carente condivisione tra docenti, i difficili momenti di riflessione determinati dalle pressioni di miglioramento e dalla logica alla prestazione su un "prodotto scolastico" misurabile in termini di apprendimento degli alunni, 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 quando il gruppo classe è quantitativamente numeroso.

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 risultano strettamente correlate 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

²¹⁹ 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.

normativa sul tema, per molti aspetti lungimirante, ma essenzialmente di settore perché non tiene conto delle molteplicità di istanze, spesso contraddittorie, che innervano il contesto educativo.

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 di controllo caratterizzato da scarse risorse 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 norme 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 revisionati 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 ne 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 per 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 con la certificazione e formalizzazione degli apprendimenti anche 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, la capacità di rimettersi profondamente in discussione e la riflessione operativa, 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 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 diverse a livello locale per cui si assiste a forme particolari di integrazione di alcune etnie in alcune zone e ad una mancata integrazione delle stesse etnie in altre.

La riflessione sull'integrazione richiama la capacità degli Stati nazionali 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 sull'efficienza degli interventi attivati dallo Stato attraverso gli Enti Locali.

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 e 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 all'orizzonte c'è il liceo 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 partecipi al 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 soggiorno²²⁰, scandita su moduli di livello attivato in orario scolastico o in classi separate, risulta ancora un tema di ampio dibattito nazionale ed europeo (Cap. I tav. V.2).

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, fondazione 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.

Tanto è stato fatto ma un progetto di accoglienza e di integrazione è ancora in fieri.

²²⁰ Decreto 4 giugno 2020

VII.2. Le risposte alle domande di ricerca

- **Che tipo di rapporto intercorre tra le politiche per l'immigrazione e le politiche educative?**

La scuola è considerata dalla maggior parte degli autori risorsa fondamentale di integrazione culturale, luogo di “trasformazione generazionale del territorio”, luogo nevralgico di una “interculturalità possibile” (Susi 2008).

In realtà lo scarto tra la funzione integrativa portata avanti con fatica dalle istituzioni scolastiche e la funzione integrativa sociale produce 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 di dialogo e di 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 antitetiche. 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 1996) 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 la funzione integrativa sociale 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, rimane il permanere di elementi di disparità e di discriminazione negli accessi ai diritti. Alcuni settori delle politiche per l'immigrazione si presentano più aperti allo scambio interculturale, ma altri rimangono decisamente chiusi e su posizioni di difesa e di controllo delle risorse e delle opportunità. Le due dimensioni, quella educativa e quella sociale, rimangono quindi sostanzialmente circoscritte in confini rigidi che non trovano veri elementi comuni di azione.

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. 123-125)

per costruire una possibile interculturalità occorre mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere (Bauman 2006) fondate sull'individualismo che di fatto nega l'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 migrazione²²¹ paese di immigrazione.²²²

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 però a parlare esplicitamente di educazione interculturale e il diritto allo studio viene ad essere definito, a livello legislativo, come diritto che prescinde dalla condizione giuridica dei minori.²²³

Il riferimento all'educazione interculturale rappresenta quindi una costante nelle raccomandazioni europee e nella normativa nazionale, strumento trasversale a tutte le

²²¹ Dal 1861 sino al secondo dopoguerra

²²² E' 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

²²³ L'Italia nel 1992 ratifica la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989 e si impegna a garantire il diritto dell'istruzione

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 commesse biografia individuale²²⁴ 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 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, 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.

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.

²²⁴ 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

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 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.

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 alle pratiche di insegnamento apprendimento. 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 riformiste 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 e supera le attività di compresenza introducendo il maestro unico nella scuola primaria. Quest'ultimo provvedimento, entrato in vigore con il Decreto legge 137/2998 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 classi²²⁵, 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 settoriale²²⁶, 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.

²²⁵ 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

²²⁶ Disturbi specifici del linguaggio, di apprendimento e i disturbi da deficit dell'attenzione con iperattività.

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 principali 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 inteso come forma più alta di prevenzione del razzismo e di ogni forma di intolleranza in grado di rispondere alla sfida di accogliere la diversità come risorsa.

• 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 viene scelta e circoscritta al solo lasso temporale annuale, oppure provoca la messa in discussione profonda dei valori che hanno sostenuto le scelte individuali sulla problematica degli alunni stranieri.

L'impossibilità a 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 che potrebbe parzialmente essere sopperito dalla presenza 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 di 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 vengono avvertite nell'Istituto lombardo soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, in cui si evincono in particolare due tipi di bisogni connessi: alla valutazione degli alunni stranieri e all'esigenza di una consulenza psicologica stabile

per poter affrontare adeguatamente 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, prevista nelle forme e nei tempi degli 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 chiarire la traduzione operativa delle norme.

Queste, se salvaguardano, nel primo quadrimestre, l'alunno straniero, che può essere valutato solo nell'area linguistica, gli richiedono, nel secondo quadrimestre, la capacità di sostenere le prove 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 per poter concordare, a livello interno, le azioni possibili tra quelle prospettate dalla normativa a salvaguardia dell'autonomia scolastica.

b) 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 poter affrontare le problematiche comportamentali, relazionali e cognitive che in particolare risultano di difficile gestione quando coinvolgono i ragazzi stranieri che esternano difficoltà marcate preadolescenziali, didattiche relazionali.

Nella realtà scolastica di Roma la carenza di procedure chiare e condivise, producono, 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'UE²²⁷ il processo di integrazione viene a definirsi su un duplice binario che se comporta da parte dei migranti l'adattamento a diritti – doveri e all'assunzione di responsabilità, richiede da parte della società ospitante la messa in atto 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 l'alfabetizzazione della lingua italiana come L2, 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, strumento che obbliga la società ospitante ad un processo di auto riflessione sui valori della propria cultura e sugli esiti dei principi democratici e dei percorsi di inclusione spesso dichiarati, ma che, nei fatti, risultano ancora negati.

²²⁷ Principi di base comuni per l'integrazione

Bibliografia

- Aluffi Pentini A., Talamo A. (1998), *L'intercultura fa bene alla scuola*, ISMU, Milano
- Aluffi Pentini A. (2007), *Dalle sfide interculturali al "romanzo", al progetto socio educativo integrato*, in *Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa*, N° 4, pp.299-325
- Aluffi Pentini A. (a cura di) (2004), *La mediazione interculturale. Dalla bibliografia alla professione*, Franco Angeli, Milano
- Ambrosini M. (2004), *Una speranza di integrazione. I minori di origine straniera e le attività educative extrascolastiche*, in Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di), *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 17-43
- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna
- Amatucci L., Augenti A., Matarazzo F. (2006), *Lo spazio europeo dell'educazione*, Anicia, Roma
- Ambrosini M. (2008); *Integrazione e multiculturalismo: una dicotomia superata?*, in G. Rossi (a cura di) *Quali politiche per l'integrazione in Italia del XXI secolo?*, LED, Milano
- Ambrosini M. (2010), *Richiesti e respinti, L'immigrazione in Italia. Come e perché?*, Il Saggiatore. Milano
- Anolli L. (2006), *La mente multiculturale*, Laterza, Roma
- Antonelli G. (2009), *Comunicazione media cittadinanza*, Franco Angeli, Milano
- Anzera G. (2007), *Le migrazioni internazionali nell'era della globalizzazione. Panoramica di caratteristiche, tendenze e consistenze del fenomeno* in Colella F., Grassi V. (a cura di) (2007), *Comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano
- Bailey K. D. (1985), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna
- Balboni P. E. (a cura di) (2000), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Petrini, Torino
- Balboni P. E. (2003), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Marsilio, Venezia
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano
- Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna
- Banaka W. H. (1981), *L'intervista in profondità*, Franco Angeli, Milano
- Baraldi C. (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma
- Barzanò G. (a cura di) (2009), *Imparare e insegnare*, Mondadori, Milano
- Barzanò G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive del dibattito globale*, Armando, Roma
- Barzanò G. (a cura di) (2010), *Spazi educativi europei e dintorni*, Tecnodid, Napoli
- Bauman Z. (2003a), *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari

- Bauman Z. (2003b), *Intervista sull'identità*, a cura di Benedetto Vecchi Laterza, Roma-Bari
- Bauman Z. (2005), *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma
- Bazeley P. (2009), *Qualitative Data Analysis with Nvivo*, Sage, London
- Benadusi., Serpieri R. (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma
- Benadusi L. (2006), *Dall'uguaglianza all'equità*, in N. Bottani, L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erikson, Trento
- Benadusi L, Fornari R., Giancola O. (2010), *La questione dell'equità scolastica in Italia*, in <http://www.fga.it>
- Benadusi L., Niceforo O. (2010), *Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità*, in <http://www.fga.it>
- Benhabib S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna
- Bertoldi M. (2006), *Comunità di apprendimento: un paradigma per la pratica professionale e l'identificazione dei processi formativi* in Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di) *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano
- Bertozzi R., Santagati M. (2006), *Le politiche socio-educative per i minori stranieri in Italia*, in Colombo M., Giovannini G., Landri M. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerrini, Milano
- Besozzi E. (1996), *Insegnare in una società multietnica: tra accoglienza, indifferenze e rifiuto* in Giovannini G. (a cura di) *Allievi in classe, stranieri in città*, Franco Angeli, Milano
- Besozzi E. (2000), *Insegnanti tra presente e futuro*, in *Scuola democratica*, 1-2
- Besozzi E. (2005a), *La scuola*, in Fondazione ISMU, *Decimo rapporto sulle migrazioni 2004. Dieci anni di immigrazione in Italia*, Franco Angeli, Milano
- Besozzi E. (2005b), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione ISMU, Milano
- Besozzi E. (2005c), *Un approccio sociologico alla multiculturalità e alle pratiche interculturali nella scuola*, in Besozzi E. (a cura di), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione ISMU, Milano
- Besozzi E. (2005d), *Insieme a scuola anche in futuro*, in Besozzi E., Tiana M.T. (a cura di), *Insieme a scuola 2. La terza indagine regionale*, Fondazione ISMU, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano
- Besozzi E. (2006a), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma
- Besozzi E. (2006b), *Educazione e società*, Carocci, Roma
- Bettinelli E. G. (2008), *Temi e criticità del fare scuola agli alunni stranieri* in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori, Milano
- Biasi V (2008), *Evoluzione della personalità: lineamenti psicologici e nuove prospettive*, in Domenici G. (a cura di), *Nuove indicazioni per il curriculum*, Anicia, Roma

- Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina , Milano
- Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano
- Bodo S., Cifarelli M. R. (a cura di) (2006), *Quando la cultura fa la differenza*, Meltemi, Roma
- Bolaffi G., Brancalenti R., Braham P., Gindro S. (a cura di) (2004), *Dizionario delle diversità*, Edup, Roma
- Bottani N. (2002), *Insegnanti al timone?*, Il Mulino, Bologna
- Bottani N., Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erikson, Gardolo (TN)
- Bottani N., Cenerini A. (2003), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*, Erickson, Trento
- Campione V., Ferratini P., Ribolzi L. (2005), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna
- Campione V., Tagliagambe S. (2008), *Saper fare la scuola: Il triangolo che non c'è*, Einaudi, Torino
- Caon F. (a cura di) (2008), *Tra lingue e culture*, Mondadori, Milano
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma
- Caritas Migrantes (2008), *Immigrazione. Dossier statistico 2008. XVIII Rapporto sull'immigrazione*, IDOS, Roma
- Caritas di Roma (2009), *Osservatorio romano sulle migrazioni. Quinto rapporto*, IDOS, Roma
- Caritas/Migrantes (2010), *Immigrazione. Dossier Statistico 2010. XX Rapporto sull'immigrazione*, in <http://www.caritasitaliana.it>
- Carugati F., Selleri P. (2001), *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna
- Casula C. F. (2006), *Le migrazioni nel mondo contemporaneo. Un paradosso della modernità*, in <http://host.uniroma3.it/docenti/casula>
- Catarci M. (2004), *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma
- Cavalli A. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna
- Cecconi L. (a cura di) (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano
- Cellamare G. (2006), *La disciplina dell'immigrazione nell'Unione Europea*, Giappichelli, Torino
- Ceruti A. (2004), *L'incontro con lo straniero*, in *Animazione Sociale* , Gruppo Abele, N° 8/9
- Cesana M., Napoletani D., *Multiculturalità. Dalle identità etniche alle identità individuali*, SGAI (Società Gruppo Analitica Italiana), *Rivista italiana di gruppo analisi*, Vol. XXII, N° 2, Luglio-Dicembre 2008, Franco Angeli
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (2009) (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Franco Angeli, Milano

CeSPI (2010), *Osservatorio di politica internazionale. Flussi migratori gennaio/febbraio 2010*, in <http://www.cespi.it>

Checchi D. (2010), *Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana*, in <http://www.fga.it>

Cipriani R., Margiotta U. (a cura di) (2007), *La ricerca pedagogica in Italia*, Mazzanti, Venezia

Cipriani R. (a cura di) (2008), *L'analisi qualitativa. Teorie metodi applicazioni*, Armando, Roma

CNEL (2007), *Parere sul "Documento programmatico relativo alla politica dell'Immigrazione e degli stranieri nel territorio dello Stato per il triennio 2007-2009"*, <http://www.portalecnel.it/PORTALE/documenti.nsf>

CNEL (2008), *Gli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, in <http://www.portalecnel.it>

CNEL (2009), *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*, in <http://www.portalecnel.it>

CNEL (2010), *VII Rapporto "indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di integrazione nei territori italiani"*, in <http://www.portalecnel.it>. It

Colella F., Grassi V. (a cura di) (2007), *Comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano

Colombo M. (2004), *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Franco Angeli, Milano

Colombo M. (a cura di) (2005), *Educazione e mutamento. Valori, pratiche e attori in un'epoca di trasformazione*, Bonanno, Acireale (Ct)

Colombo M. (a cura di) (2006a), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia dell'educazione*, Liguori, Napoli

Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di) (2006b), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano

Colombo M. (2006c), *Uno sguardo a nuovi temi e approcci della sociologia dell'educazione*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di)

Colombo M. (a cura di) (2005), *Educazione e mutamento. Valori, pratiche e attori in un'epoca di trasformazione*, Bonanno, Arcireale (CT)

Colombo M. (2007), *Conseguenze non previste e apprendimento professionale: insegnanti riflessivi tra ambivalenze e lavoro cognitivo*, in *Studi di sociologia*, cap. XLIX, N° 3, pp.28-36

Commissione delle Comunità europee (2008), *Libro Verde, Migrazioni e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* in <http://eur.lex.europa.eu>

Commissione per le libertà civili, la giustizia e gli affari internazionali (2006), *Documento di lavoro su un'agenda comune per l'integrazione dei cittadini dei Paesi terzi nell'Unione Europea*, in <http://eur-lex.europa.eu>

Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale*, Strasburgo

Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, Il Mulino, Bologna

Corradini L. (a cura di) (2008), *Insegnare perché?*, Armando, Roma

Cotesta V. (1999), *Sociologia dei conflitti etnici. Razzismo, immigrazione e società multiculturale*, Laterza, Bari- Roma

- Cotesta V. (2002), *Lo straniero*, Laterza, Roma-Bari
- Cotesta V. (2004), *Sociologia del mondo globale*, Laterza, Roma-Bari
- D'Albergo E. (2002), *Modelli di governance e cambiamento culturale: le politiche pubbliche tra mercato e comunità* in Battistelli F.8 (a cura di), *La cultura delle amministrazioni tra retorica e innovazione*, Franco Angeli, Milano
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani*, Il Mulino, Bologna
- Dei M. (2007), *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Delle Donne M. (a cura di) (2004), *Relazioni etniche, stereotipi e pregiudizi*, EDUP
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste bibliografiche*, trad. it. Botto M., Raffaello Cortina, Milano
- Demetrio D. (1995), *Raccontami. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina, Milano
- Demetrio D., Favaro G. (1996), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze
- Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano
- Denzin N. K., Lincoln Y. (2000), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London
- De Vita R., Berti F., Nasi L. (a cura di) (2007), *Uguale diversi. Culture, religioni, diritti*, Franco Angeli, Milano
- Domenici G. (2003), *Processi valutativi e qualità dell'istruzione*, in Moretti G. (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca-azione*, Anicia, Roma
- Domenici G. (2005), *Valutazione in gioco: moda o risorsa?* in Scurati C. (a cura di), *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia
- Domenici G. (2006), *Metodologia della ricerca educativa*, Monolite, Roma
- Domenici G. (2008), *Verso una nuova scuola di base: cultura e competenze contro le moderne disuguaglianze*, in G. Domenici (a cura di), *Nuove indicazioni per il curriculum*, Anicia, Roma
- Drutto M. (2000), *L'Italia verso una società plurale: azioni, inerzie e prospettive nel campo dell'educazione* in Zincone G. (a cura di) *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il mulino, Bologna, pp 233-272
- Einaudi L. (2007), *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità ad oggi*, Laterza, Roma –Bari
- Eurispess (2010), *Rapporto Italia 2010*, in <http://www.eurispes.it>
- Eurydice (2004), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, in <http://www.indire.it>
- Eurydice (2009), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, in <http://www.indire.it>
- Falanga M. (a cura di) (2002), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano
- Faso G. (2008), *Lessico del razzismo democratico. Le parole che escludono*, Derive Approdi, Roma
- Favaro G., (a cura di) (2002), *Come un pesce fuor d'acqua*, Guerini, Milano

- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano
- Fiorin I. (2005), "Dirigenti al bivio" in Scurati C. (a cura di) *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia
- Fiorin I. (2008), *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia
- Fiorucci M. (2001), *La globalizzazione del multiculturalismo*, in Santarone D. *Multiculturalismo*, G. B. Palumbo, Palermo
- Fiorucci M. (a cura di) (2004), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma
- Fiorucci M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti*, Franco Angeli, Milano
- Fisher L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna
- Fondazione Cariplo-Ismu (2001), *Allievi in classe, stranieri in città*, Franco Angeli, Milano
- Fondazione ISMU (2009), *Quattordicesimo Rapporto sulle migrazioni 2008*, Franco Angeli, Milano
- Fondazione ISMU (2010), *Quattordicesimo Rapporto sulle migrazioni 2009*, Franco Angeli, Milano
- Frabboni F. (2000), *Il piano dell'offerta formativa: un curriculum di nome Pof*, Mondadori, Milano
- Frabboni F. (2008), *Fare bene a scuola: un'impresa possibile?*, Carocci Roma
- Gianturco G. (2005), *L'intervista qualitativa*, Guerini, Milano
- Giddens A. (2006), *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna
- Giddens A. (2007), *L'Europa nell'età globale*, Laterza Roma-Bari
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002), *Una scuola in comune*, Fondazione Agnelli in <http://www.fga.it>
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma
- Gobbo F. (a cura di) (2008) *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma
- Grimaldi E., Landri P. (2006), *Accordi, conflitti, attese. Il governo locale dell'istruzione e della formazione*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P., *Sociologia delle politiche e dei processi educativi*, Guerini, Milano
- Guala C. (2002), *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*, Carocci, Roma
- Guolo R. (2007), *L'Islam è compatibile con la democrazia?*, Laterza, Roma – Bari
- Ingioso M. (a cura di) (2006), *La promozione del benessere sociale: progetti e politiche nelle comunità locali*, Franco Angeli, Milano
- Iprs, Fondazione Censis, Synergia (a cura di) (2009), *Elaborazione di un sistema di monitoraggio e di valutazione delle politiche e degli interventi di integrazione degli immigrati. L'Italia come laboratorio di integrazione. Modelli, pratiche, indicatori* in <http://www.iprs.it>
- ISMU, Censis, Iprs (a cura di) (2010), *Progetto PER.LA. Immigrazione e lavoro. Percorsi lavorativi, Centri dell'impiego, politiche attive*, in <http://www.iprs.it>
- Kanizsa S. (a cura di) (2007), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano

- Kaufmann J.C. (2009), *L'intervista*, Il Mulino, Bologna
- Landri P., Queirolo Palmas L. (a cura di) (2004), *Scuole in tensione*, Franco Angeli, Milano
- Lichtner M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano
- Losi N. (2010), *Vite altrove. Migrazioni e disagio psichico*, Borla, Roma
- Losito G. (2003), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano
- Lostia A. (2001), *Allievi di tutto il mondo in una scuola che cambia*, in Zincone G. (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, pp 243-277
- Lucisano P., Salemi A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma-Milano
- MacBeath J (2009), *Leadership per l'apprendimento e autovalutazione: contesti e prospettive internazionali*, in Barzanò G. (a cura di), *Imparare e insegnare*, Mondadori, Milano
- Macioti M. I. (a cura di) (2000), *Immigrazione, multiculturalità, intercultura*, Liguori, Milano
- Macioti M.I, Pugliese E. (2003), *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Il Mulino-Bologna
- Malizia P., (2007), *Da "mono" a "multi"*, Franco Angeli, Milano
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione*, Mondadori, Milano
- Mantovani G. (2004), *Intercultura*, Il Mulino, Bologna
- Martiniello M. (1995), *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, PUF, Paris
- Martineillo M. (2000), *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna
- Melotti U. (2004), *Migrazioni internazionali, globalizzazione e culture politiche*, Mondadori, Milano
- Morelli D. (2006), *La diversità linguistica e culturale in Italia*, in Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca, *Annali della Pubblica Istruzione*, Voll. 5,6 Le Monnier, Firenze
- Migliore A., (2006), *Perché qualcuno sì e qualcuno no? I bambini e la riuscita scolastica*, Guerini, Milano
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, Iprs (2009), *Manuale d'uso per l'integrazione, L'immigrazione: come, dove, quando*, in <http://www.iprs.it>
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma
- MIUR (2008), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, A.S. 2007/08, Roma

- Molinari L., D'Addazio M. (2006), *L'istituzione scolastica come sistema organizzativo complesso*, Anicia, Roma
- Montesperelli P. (1988), *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano
- Moretti G. (a cura di) (2003), *Pratiche di qualità e ricerca- azione*, Anicia, Roma
- Morin E. (2002), *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma
- Morin E. (2004a), *Educare per l'era planetaria*, Armando Roma
- Morin E. (2004b), *Educare gli educatori*, EDUP, Roma
- Mortari L. (2008a), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano
- Mortari L. (2008b), *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina, Milano
- Nanni A., Curci S. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, Emi, Bologna
- Nigris E. (a cura di) (2003), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, Franco Angeli, Milano
- Nussbaum M. C. (1999), *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma
- Ongini V., Nosenghi C. (2009), *Una classe a colori*, Vallardi, Milano
- Orlando I. (2000), *L'educazione interculturale e la normativa scolastica in Italia. Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*, in *Studi Emigrazione*, XXXVII, n.140, pp. 756 – 768
- Orsi M. (a cura di) (2002), *Scuola, organizzazione , comunità*, La Scuola, Brescia
- Orsi M. (2006), *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola di comunità*, Erikson, Trento
- Pace E. (2007), *La diversità nella città e politiche di pace urbana*, in R. De Vita, R. Berti, L. Nasi (a cura di) (2007), *Ugualemente diversi. Culture, religioni, diritti*, Franco Angeli, Milano
- Palmerio L. (2002), *Un esempio: l'analisi testuale dei Pof*, in L. Cecconi (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano
- Palumbo M., Garbarino E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*, Angeli, Milano
- Pennac D (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano
- Perticari Paolo (2008), *La scuola che non c'è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto comprensivo di Brescia*, Armando, Roma
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari
- Pocaterra R., Colloca C., Gulli G., Pirmi A. (a cura di) (2009), *Insieme a scuola. Classi multietniche e processi di integrazione a Milano*, Mondadori, Milano
- Pompeo F. (a cura di) (1999), *Percorsi incrociati educazione interculturale e dimensione locale*, Il Mondo 3, Roma
- Portera A. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, Cedam, Padova
- Portera A (a cura di) (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattica*, Vita e Pensiero, Milano
- Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento
- Portera A. (2008a), *Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli

- Portera A. (2008b), *Aspetti epistemologici della pedagogia interculturale* in *Pedagogia e vita*, N° 1
- Pizzorno A. (2007), *Il velo della diversità*, Feltrinelli
- Quassoli F. (2006), *Riconoscersi. Differenze culturali*, Raffaello
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Laterza, Bari
- Rezzara A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Mursia, Milano
- Ribolzi L. (2000), *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia.
- Ribolzi L. (a cura di) (2002) *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma
- Ribolzi L. (2006), *Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana*, in Palumbo M., Garbarino E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano
- Ricolfi L. (2001), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma
- Ricouer P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano
- Rivera A. (2001), *Il concetto antropologico di cultura*, in Santarone D., *Multiculturalismo*, Palumbo, Palermo
- Santagati M. (2004), *Mediazione e integrazione: Processi di accoglienza e di inserimento dei soggetti migranti*, Franco Angeli, Milano
- Santagati M. (2006), *Le politiche socio-educative per i minori stranieri in Italia*, in Santambrogio A. (2007), *Il senso comune. Appartenenze e rappresentazioni sociali*, Laterza, Roma-Bari
- Santarone D. (a cura di) (2006), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma
- Santerni M. (2003) *Interlcultura*, La scuola, Laterza
- Santerni M., Reggio P. (2004), *La scuola dell'altro. Intercultura e formazione degli insegnanti*, in V. Cesareo (a cura di), *Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e pensiero, Milano
- Sayad A. (2002), *La doppia essenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Serpieri R. (2008), *Governance delle politiche scolastiche*, Franco Angeli. Milano
- Schizzerotto A. (2006), *Gli insegnanti*, in A. Schizzerotto, Baron C. (a cura di), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino
- Sciolla L (2007), *Sociologia dei processi culturali*, Il Mulino, Bologna
- Scurati C. (a cura di) (2005), *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*
- Scurati C. (2007), *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia
- Selleri P., Carugati F. (2005) *Un anno a scuola con Arkan*, in Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) *Educarsi all'interculturalità*, Erikson, Trento
- Serpieri R. (2008), *Governance delle politiche scolastiche*, Franco Angeli, Milano
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano
- Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Trad. it. Gobo G., Carocci, Roma
- Stake R. E. (2000), *Case studies*, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage

- Simeoni M. (2005), *La cittadinanza interculturale*, Armando, Roma
- Stake, R. E. (1994), *Case studies*, in Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S., *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage.
- Susi F. (1995), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli alunni stranieri*, Anicia, Roma
- Susi F. (1998), *L'educazione interculturale tra teoria e prassi*, Anicia, Roma
- Susi F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo*, Armando, Roma
- Tarozzi M. (2006), *Il senso dell'intercultura*, in <http://www.iprase.tn.it>
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma
- Tremblay M. A. (1983), *The key Informant Technique: a Non ethnographic Application*, in R.D. Burgess
- Tropea A. (2002), *La leadership nella scuola dell'autonomia: nodi problematici e spunti di riflessione*, in Falanga M. (a cura di)
- Van Dijk V. (1994), *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ)
- Vigano R. (2005), *Scuola e disagio, oltre l'emergenza. Indagine sulla scuola lombarda*, Vita e pensiero, Milano
- Viteritti A. (2004), *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in L. Benadusi, F. Consoli (a cura di), *La governance della scuola*, Il Mulino, Bologna
- Yin, R. K. (1993), *Application of case study research*, London, Sage
- Yin, R. K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando, Roma
- Zanfrini L. (2004), *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari
- Zanfrini L. (2007), *Cittadinanze: Appartenenze e diritti nella società dell'immigrazione*, Laterza, Roma-Bari
- Zincone G. (1994), *Uno schermo contro il razzismo. Per una politica dei diritti umani*, Donzelli, Roma
- Zincone G. (2000), *Un modello di integrazione ragionevole. Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Zincone G. (2001), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Zincone G. (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione, sanità, scuola e casa*, Il Mulino, Bologna
- Zoletto D. (2002) *Gli equivoci del multiculturalismo*, in *Aut Aut*, N° 312
- Zoletto D. (2007), *Straniero in classe*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Zolo D. (2000), *Cittadinanza: trasformazioni in corso*, in *Filosofia Politica*, XIV, 1

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 di scuola 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 perchè 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 romana.

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 per cui 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 100.00 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. E' 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. E' 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! E' partita un'esperienza così, di un corso interno all'interculturalità, 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 interculturalità, 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 interculturalità, 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 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' 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-porta gli strumenti di primo ingresso, di primo approccio con un percorso di monitoraggio. "Allora, Sandro, 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?

E' 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 "Sandro, 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 richiedevi 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 essendoci, 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 ragazzino, 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: "E' 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!... E' 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. E' 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, a dei livelli di; 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. E' 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 legghi 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, impotente e sconfitta ratio. 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?

Si, si, 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. E' 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, rimetterli 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?

Si 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 mediatrice e 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 strumenti 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 che non gode di una grande considerazione sociale al di là del fatto che qualche genitore del momento possa esprimere apprezzamento e lode. E' 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. E’ 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 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 essere 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 perchè 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’ perchè 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 perchè il figlio di nessuno, dei nuovi “nessuno”, dopo 20 anni sia laureato, abbia attraversato la sua marginalità sociale. E questo vale, a maggior ragione, per i bambini stranieri perchè, 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 perchè, per i suoi genitori, lei è la punta di diamante e lei pensa: “Voi spingete, perchè 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, perchè 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 perchè 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, perchè 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. E' 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 stimatissima 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 compitini 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!'

E' 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 paperesco, 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 benpensante?

Documentazione Istituto Comprensivo della Lombardia:

1) Tavole popolazione scolastica:

Tav. I - A.s 2005/2006 (DATI AGGIORNATI AL 3 MAGGIO '06)

Tav. II - A.s. 2006/2007 (DATI AGGIORNATI AL 23 MARZO '07)

Tav. III - A.s. 2007/2008 (DATI AGGIORNATI ALL'8 MAGGIO '08)

Tav. IV - A.s. 2008/2009 (DATI AGGIORNATI AL 30 DICEMBRE '08)

Tav. V - A.s. 2008/2009 (DATI AGGIORNATI AL 15 MARZO '09)

2) POF Stranieri

3) Criteri per la progettazione e la valutazione degli alunni in situazione di difficoltà di apprendimento

4) Esami di licenza media per alunni di recente immigrazione

5) Inserimento e valutazione dell'alunno straniero

6) Valutazione degli alunni

Tav. I - 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	Frequentanti dalla scuola materna italiana	Ingressi dal 2003/'04 - 2004/'05	Neo-arrivati a. s. 2005/'06	Alunni stranieri trasferiti a.s. 2005/'06
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 NEO-ARRIVATI 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. II - 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 /'06	Neo Arrivi a.s. 2006/'07
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 NEO-ARRIVATI 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. III - A. s. 2007/2008 (DATI AGGIORNATI ALL'8 MAGGIO '08)

SCUOLA	Totale alunni	Totale alunni Stranieri	Percentuale	Neo Arrivati all'estero dal 30 Settembre 2007 a maggio 2008	TOTALI NEO ARRIVATI	Alunni iscritti a settembre, provenienti da altre scuole italiane
Infanzia	97	36	37%	7	7	2
Primaria A	252	55	22%	7 (di cui 2 trasferiti)	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. '08 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 UNITA').
- RESTA CONFERMATO L'INCREMENTO NELL'INTERO TRIENNIO (VEDI TABELLE 1, 2, 3)

Tav. IV - A. s. 2008/2009 (DATI AGGIORNATI AL 30 DICEMBRE '08)

SCUOLA	Totale alunni	Totale alunni Stranieri	Percentuale	Neo Arrivati 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. V - A.s. 2008/2009 (DATI AGGIORNATI AL 15 MARZO '09)

SCUOLA	Totale alunni	Totale alunni Stranieri	Percentuale	Neo Arrivati 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

All.2:POF Stranieri

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 giustificica 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 giustificica:

Mio figlio non è venuto a scuola per 3 giorni perché è stato male.
Data <u> </u> / <u> </u> / <u> </u> 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:

<i>Discipline</i>	<i>N° ore</i>
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 Prog.^{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 ATTIVITA' 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'ATTIVITA' DI COLLABORAZIONE CON IL TERRITORIO
- b. INCONTRI PERIODICI DEI RESPONSABILI DELLE AGENZIE DEL TERRITORIO
- c. ATTIVITA 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 FLESSIBILITA' DIDATTICA E ORGANIZZATIVA per la
- e. REALIZZAZIONE DI ATTIVITA' 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; 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 sportiveecc.

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 neo arrivati 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 famigliari e l'alunno cui offre informazioni organizzative riguardanti:
 - L'orario delle lezioni
 - Il materiale minimo indispensabile
 - e da cui raccoglie informazioni riguardanti la vita e la storia dell'alunno/a;
2. Se l'a. 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

E' 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 di plesso stranieri, 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

4) 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'a. 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.

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 NEO-ARRIVATO/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. E' importante fare attenzione ai momenti iniziali di socializzazione del neo-arrivato 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.

E' 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 neo arrivato 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 neo-arrivato,

▪ **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 favorirne 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 .

Allegato 3

criteri 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'a., 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'ESSENZIALITA' 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 DPR 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 essere italiani o stranieri.

Allegato 4

ESAMI DI LICENZA MEDIA per ALUNNI DI RECENTE IMMIGRAZIONE, in Italia da pochi mesi.

(stralcio da Documento sulla Valutazione Alunni stranieri presentato ed approvato in Collegio docenti scuole Secondarie 10.01.'07)

Si ritiene funzionale che l'a. 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. E' 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.

E' 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/'06.

Allegato 5

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 neo arrivato 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 anni/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 PRIORITA' di APPRENDIMENTO e Traguardo intermedio l'apprendimento dell'italiano L2.

Ribadisce L'ESSENZIALITA' 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.

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**
4. **A. per i neo arrivati (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 D'ACCOGLIENZA – Piano Offerta Formativa 2010/2011
- 2) INTERVENTI PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2 PER ALUNNI DI RECENTE IMMIGRAZIONE DI SCUOLA SECONDARIA DI PRIMA GRADO A.S. 2008/2009 – ATTIVATO 2009/2010
- 3) La Valigia che si ferma e racconta – Laboratorio interfamilare 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 MULTICULTURALE” – 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

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>

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.

OGGETTIVI

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 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.

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.

Pos.

717 B/18

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 conseguiti.

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

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

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 **Peducazione 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 contempra 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 cogestione 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 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 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

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



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.AAODGSC/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 INTEGRAZIONE	ALUNNI con particolari disagi e fragilità seguiti dalle Aziende Sanitarie	60	5,02
	ALUNNI NOMADI iscritti e frequentanti	45	3,77
INDICATORI DI DISPERSIONE	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).....

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 curricolo 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



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
	ALUNNI con gravi insufficienze A. S. 2009/10	49		4,94	
INDICATORI DI DISPERSIONE	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 curricolo 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 sì **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 X
- nella verifica/valutazione degli esiti del progetto X

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 _____