

**La scuola per tutti**



## Indice

- Introduzione - Gilberto Scali, Coordinatore del Progetto per C.A.T. Coop. Soc.....pag.5
- Abstract del Progetto.....pag.8
- I corsi rivolti agli insegnanti: una restituzione
  - I percorsi formativi - Grazia Bellini, Ass. Progetto Arcobaleno.....pag.12
  - La didattica interculturale nelle classi plurilingue Maurizio Sarcoli, Insegnante L2.....pag. 17
  - Il nuovo sistema toscano dell'istruzione - Giada Ciampi, Orientatrice.....pag. 41
  - *Il contributo dei legali dell'Associazione Progetto Arcobaleno* - Francesca Nicodemi, Avvocato Foro di Firenze.....pag. 47
  - Modelli educativi, “cultura” e “cambiamento” - Carlotta Saletti Salza, Antropologa.....pag. 56
- Indagine sull'accesso alla scuola secondaria di 2° grado e alla formazione professionale, Gilberto Scali...pag.81
- Conclusioni.....pag.108



# **Introduzione**

**Gilberto Scali**

La scuola italiana è alle prese con molteplici cambiamenti, di natura sociale, relazionale, professionale e organizzativa. Di fronte a questi mutamenti si rileva una difficoltà complessiva delle istituzioni scolastiche a riorganizzarsi rispetto alle esigenze di nuove tipologie di utenza, quale, ad esempio, il numero sempre più consistente di alunni di origine straniera. Il compito della scuola dovrebbe, pertanto, consistere nel facilitare l'integrazione e promuovere situazioni d'apprendimento innovative attraverso una didattica flessibile e orientata in senso multiculturale che, a partire dall'ascolto dei bisogni di ciascuno studente, sappia sviluppare e potenziare al meglio talenti, attitudini e interessi. Il passaggio ad una scuola che sia realmente multiculturale, nel senso del rispetto di altre culture e dei soggetti che ne sono portatori, è tutt'altro che semplice e automatico. I minori rom e sinti, appartenendo ad una comunità sottoposta a pregiudizi e a luoghi comuni, risultano più di altri vittime di

discriminazioni. Discriminazioni e malintesi culturali che spesso minano le loro potenzialità e l'accesso a condizioni di pari opportunità scolastica.

L'obiettivo generale, che il Progetto “La scuola per tutti” si proponeva, era quello di facilitare i percorsi di inserimento, la partecipazione scolastica degli alunni appartenenti alle comunità rom e sinti del Comune di Firenze e di agevolare il rapporto fra le loro famiglie e le istituzioni scolastiche.

Le azioni del Progetto si sono concentrate a supportare gli alunni in difficoltà, avvalendosi, quando necessario, della mediazione culturale, “avvicinando” le famiglie alle scuole, e viceversa, e fornendo agli insegnanti strumenti più adeguati a interagire con alunni rom e sinti in contesti scolastici sempre più multiculturali. Queste sono state le strategie di approccio, tramite cui il Progetto “La scuola per tutti” ha cercato di sviluppare condizioni di pari opportunità nelle scuole aderenti al progetto del territorio fiorentino.

Questa pubblicazione vuole essere innanzitutto una restituzione, agli insegnanti e agli operatori sociali, dei temi affrontati nei percorsi formativi proposti dal progetto e si compone, oltre che di questa introduzione, di un abstract progettuale, di una presentazione dei corsi, dei materiali elaborati dai formatori e di una breve indagine sulla scolarizzazione degli alunni rom nella Circoscrizione 4 di Firenze.

## **Abstract del Progetto**

### ***Nome del Progetto:***

La scuola per tutti

### ***Amministrazione finanziatrice:***

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

### ***Fondo del finanziamento:***

Fondo per l'inclusione sociale degli immigrati - Anno 2007

### ***Area prioritaria di intervento:***

Accoglienza degli alunni appartenenti alle comunità Rom, Sinti e Camminanti

### ***Soggetto proponente:***

C.A.T. Cooperativa sociale Onlus

### ***Partner:***

Associazione Progetto Arcobaleno Onlus

### ***Enti sostenitori:***

Comune di Firenze; Assessorato Politiche ed Interventi per l'accoglienza e l'integrazione; Quartiere 4, Quartiere 5;

Istituti Comprensivi Scolastici: Gramsci – Montagnola, Ghiberti, Barsanti, Piero della Francesca, Pirandello, Ghandi, Baracca – Manzoni; Scuole: Rosai – Calamandrei, Poliziano – Guicciardini, Matteotti; Istituto Tecnico Professionale L. Da Vinci

***Macro obiettivo del progetto:***

Creazione di condizioni di pari opportunità socio-scolastiche rispetto ad alunni appartenenti a gruppi rom e sinti. Sviluppo di conoscenze e competenze interculturali volte a favorire metodologie didattiche e di accoglienza degli alunni rom.

***Azioni specifiche:***

Negli istituti comprensivi del Q4 e c/o le scuole secondarie dove saranno iscritti minori residenti nello stesso Quartiere:

- 1) Azioni di supporto tese a promuovere l'accesso e la frequenza nelle scuole secondarie di 2° grado. Il progetto si impegnerà a prendersi in carico gli alunni attraverso un lavoro di orientamento personalizzato rivolto agli alunni rom e sinti. Le attività condotte intendono essere di supporto a quelle scolastiche, attraverso il confronto e la condivisione metodologica con il corpo docenti e il personale di sostegno.
- 2) Azioni formative ed interculturali rivolte ad insegnanti e al personale scolastico in generale con l'obiettivo di far emergere specificità culturali e buone prassi rispetto alla scolarizzazione dei minori rom e sinti.

Negli istituti comprensivi del Q5:

- 1) Azioni di supporto e sostegno scolastico aventi l'obiettivo di creare condizioni di pari opportunità socio-scolastica negli alunni rom e sinti. Il progetto si prenderà in carico gli alunni attraverso un lavoro di confronto e condivisione metodologica attraverso azioni di supporto, sostegno scolastico e di rete e collegamento socio-familiare.
- 2) Azioni formative ed interculturali rivolte ad insegnanti e al personale scolastico in generale volte a mettere in luce specificità culturali e buone prassi rispetto alla scolarizzazione dei minori rom e sinti.

Presso l'Istituto Tecnico Professionale L. Da Vinci

- 1) Azioni di supporto e sostegno scolastico aventi l'obiettivo di creare condizioni di pari opportunità socio-scolastica negli alunni rom e sinti. Il progetto si prenderà in carico gli alunni attraverso un lavoro di confronto e condivisione metodologica attraverso azioni di supporto, sostegno scolastico e di rete e collegamento socio-familiare.
- 2) Azioni formative ed interculturali rivolte ad insegnanti e al personale scolastico in generale volte a mettere in luce specificità culturali e buone prassi rispetto alla scolarizzazione dei minori rom e sinti.

Nel territorio fiorentino:

Creazione di un osservatorio sociale che avrà il compito di monitorare, attraverso un lavoro di rete con servizi simili, il territorio comunale, con l'obiettivo di rilevare condizioni di marginalità sociale e pericolo in cui si potrebbero trovare a vivere gruppi e minori rom e favorire la presa in carico dei servizi pubblici di tali situazioni.

## **I percorsi formativi**

*Grazia Bellini*

Da molti anni nei quartieri 4 e 5 alunni stranieri appartenenti alle comunità rom e sinti frequentano le scuole primaria e secondaria di primo grado. E' una presenza legata ai campi presenti nel territorio, con diverse caratteristiche, storie, esiti. E' una presenza che ha visto molti e diversi interventi da parte del Comune di Firenze e dei quartieri stessi su cui non ci soffermiamo ma che è utile ricordare per dire che questo progetto si inserisce in una catena di iniziative precedenti e anche servizi tuttora in atto e che proprio questo ha consentito di dare un taglio preciso ai percorsi di formazione che abbiamo proposto uscendo da una genericità che finirebbe per essere dispersiva. Invece è proprio una storia già avviata che ha reso necessario questo progetto. Accogliere infatti, nella scuola ma non solo, è impresa complessa e muove temi su molti e diversi piani, da quelli interni alla scuola, sia organizzativi che didattici, a quelli contigui ma non per questo meno legati al mondo scolastico.

Siamo partiti perciò dalla lettura della scuola come elemento di una rete territoriale che, tutta insieme, porta risorse in termini di competenze, servizi e iniziative: in questa ottica la scuola

non è un mondo a parte rispetto al territorio, né solo un elemento di richiesta di risorse, ma è in primo luogo la promotrice della condivisione dello spazio educativo, attraverso il coinvolgimento attivo di tutti coloro che nella realtà svolgono questi ruoli, ed è anche il luogo in cui si realizza e si sperimenta come possibile l'accoglienza delle diversità e la forma articolata della comunità cittadina. All'interno di questi obiettivi, e per realizzarli compiutamente, il garantire a tutti l'accesso ai saperi e pari opportunità di successo scolastico richiede una formazione specifica, capace di affinare strumenti e metodi per rispondere in modo efficace alle sfide dei cambiamenti.

In particolare, all'interno del progetto "La scuola per tutti", abbiamo curato e proposto: la conoscenza della cultura rom al di là degli stereotipi, la conoscenza delle famiglie, dei modelli educativi presenti, delle aspettative rispetto alla scuola, percorsi per lo sviluppo delle competenze comunicative e relazionali, percorsi di didattica interculturale da sviluppare in classi plurilingue, dalla programmazione di piani di studio personalizzati fino alla valutazione delle competenze finali nel rispetto della normativa attuale e all'orientamento scolastico nel sistema toscano dell'istruzione.

Particolarmente rilevante è sempre la scelta delle metodologie, per cui, all'interno della flessibilità dei percorsi formativi, è stato scelto da un gruppo di scuole di sviluppare in particolare il metodo del *cooperative learning* e del suo possibile utilizzo nella classe plurilingue, alla luce anche di alcune esperienze realizzate.

Erano previsti, e sono stati realizzati, incontri aperti anche a figure diverse che collaborano con le scuole: educatori, docenti di italiano L2, assistenti sociali, genitori, ecc. finalizzati al contrasto dei fenomeni discriminatori, al rispetto delle diversità ed al dialogo interculturale. Sono stati incontri tenuti dagli avvocati che dal 1985 gestiscono all'interno dell'Associazione Progetto Arcobaleno uno sportello legale di consulenza gratuita per immigrati; gli incontri hanno avuto come temi la disciplina dell'immigrazione contenuta nel T.U., i diritti e i doveri, l'accesso ai servizi in particolare scolastici, diritti e obblighi a carico dei genitori, le diverse tipologie di permessi di soggiorno con particolare riferimento ai minori, ecc. Gli incontri hanno assunto forma diversa nei due quartieri, dall'incontro con i docenti all'intervento nelle classi di scuole secondarie di secondo grado, in base alla condivisione del percorso con le scuole.

L'approccio laboratoriale è stato sperimentato durante gli incontri, così come è stato proposto come metodologia utile, potremmo dire necessaria, proprio in considerazione della complessità delle classi non solo da un punto di vista linguistico, ma anche culturale, di stili cognitivi, di preferenze intellettive, modalità relazionali ecc.: sono diversità presenti non solo per la presenza di ragazzi stranieri ma per la diversità degli alunni e delle loro storie. Certamente la presenza di lingue e culture altre pone la questione delle diversità in modo più evidente, con nuove articolazioni, elementi e attenzioni. Il gruppo allora, nella classe, come risorsa e non solo come dato numerico, la persona non come mancante rispetto ad uno standard ma come portatrice di intelligenze e saperi che devono trovare modo di esprimersi e crescere. L'insegnante nel ruolo prezioso, e complicato, di facilitatore di questi cammini.

Questa modalità e la partecipazione viva degli insegnanti hanno permesso di creare momenti di confronto e discussione su alcune tappe fondamentali dell'**accoglienza dei ragazzi stranieri nella scuola**, sapendo che molti e diversi sono i fattori che possono concorrere a determinare una reale opportunità di accesso ai saperi e alle relazioni e dunque di reale inclusione scolastica. Sono fattori che agiscono su diversi

piani e che si esprimono in molte scelte precise che favoriranno od ostacoleranno i processi di apprendimento e di inclusione. In questo progetto ne abbiamo considerato alcuni, provando ad articularli nella pratica. Ci auguriamo di poter proseguire in questo cammino di formazione condivisa.

# **La didattica interculturale nella classe plurilingue: un'introduzione possibile**

*Maurizio Sarcoli*

## **Premessa**

Il contributo che leggerete è un tentativo di organizzazione delle informazioni che ci siamo scambiati con i docenti presenti il 12 gennaio e 22 febbraio 2010 ai due incontri aventi lo stesso titolo del presente contributo. È un'ipotesi di approccio alla sfida indicata nel titolo e non vuole proclamare ricette o soluzioni, ma anzi problematizzare il tema per rispecchiarne la complessità. Dato il numero di termini e teorie di riferimento che è necessario richiamare sarà utile per la loro spiegazione organica rimandare alla bibliografia di saggi riportata al termine del testo.

## **Introduzione**

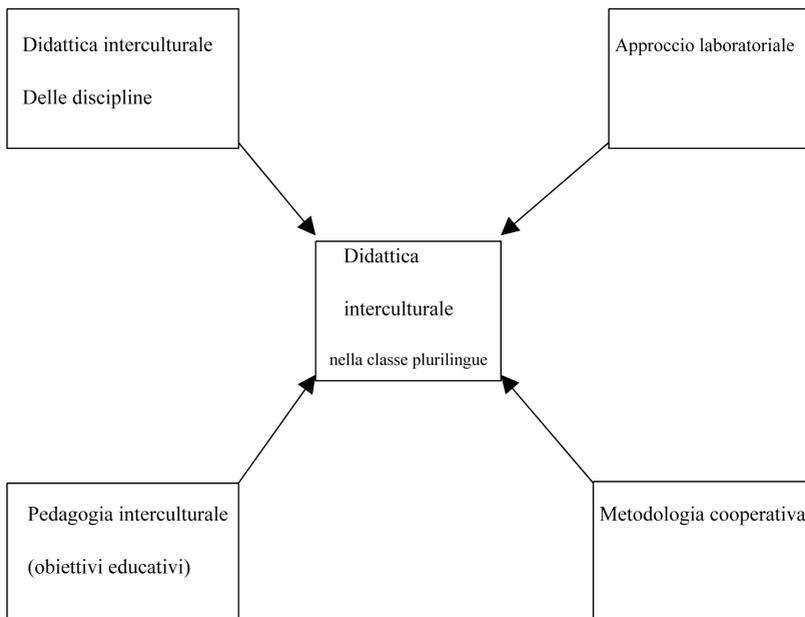
Lo scritto parte dalla definizione dell'oggetto esposto, *la didattica interculturale nella classe plurilingue*, attraverso uno schema che prova a individuare i fattori che concorrono a determinarne la natura e l'efficacia (punto 1). Segue la definizione dei termini chiave della parte sinistra e centrale dello schema presente al punto 1, ottenuta anche tramite il ricorso alla letteratura scientifica degli ambiti coinvolti (punto 2).

Si arriva di seguito all'individuazione di un approccio e una metodologia (la parte sinistra dello schema al punto 1) ritenute

utili alla didattica interculturale nella classe plurilingue (punto3).

Infine si fornisce un possibile schema di progettazione di un percorso sperimentale coerente con quanto esposto precedentemente per favorire il riutilizzo di quanto letto nel proprio contesto di lavoro (punto 4). Il contributo si conclude con un'ampia bibliografia sia di saggi per gli insegnanti che di materiale didattico da utilizzare con gli alunni (punto 5).

## 1. Mappa concettuale sulla didattica interculturale nella classe plurilingue



Lo schema ipotizza una categorizzazione delle componenti caratteristiche dell'argomento centrale: *la didattica interculturale nella classe plurilingue*.

Mentre sulla sinistra dello schema troviamo due componenti accomunate dal termine *interculturale* che cercheremo di definire (*didattica interculturale e pedagogia interculturale*),

sulla destra dello schema sono focalizzati gli strumenti della didattica, come l'approccio, le metodologie e le tecniche.

Il tentativo è infatti fondare su premesse teoriche esplicite una modalità sostenibile (praticabile) di azione didattica. È opportuno prima di tutto chiarire ogni termine dello schema per garantirne una interpretazione condivisa per lo scopo indicato.

## 2. Definizioni parole-chiave mappa concettuale

Iniziando l'esplicitazione dei termini contenuti nello schema iniziale è importante chiarire cosa si intende per *pedagogia interculturale*. Francesca Gobbo (2002) la definisce come:

“una prospettiva collegata [...] con il fenomeno dei flussi migratori, con la politica dei ricongiungimenti familiari, e con ciò che li ha prodotti, ovvero le profonde trasformazioni produttive e sociali in atto a livello mondiale”

la *pedagogia interculturale* è quindi

“una risposta desiderabile – da praticare innanzitutto, ma non esclusivamente, nella scuola – nei confronti di tali trasformazioni.”

La prof. Gobbo proseguendo la definizione indica le caratteristiche principali di tale prospettiva:

“Tale risposta privilegia attenzione alla diversità culturale [...] e promuove una cultura del rispetto e della valorizzazione dell'altro, che mira a favorire la comprensione reciproca e a costruire relazioni interpersonali e intergruppo quanto più possibile armoniose.”

Esiste anche il documento *La via italiana per la scuola*

*interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*

dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Il documento, uscito nell'Ottobre 2007 contiene fra l'altro questa indicazione (p.14):

“L'intercultura in classe assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola. In questo senso, predisporre

misure di sostegno ad una stabile integrazione ed i necessari interventi specifici da un punto di vista didattico, non significa concentrare l'attenzione sul recupero degli immigrati come "alunni-problema", ma integrare questo sforzo in un più ampio programma di educazione interculturale, coinvolgente tutta la classe.

Tale approccio interculturale è fondato su una concezione dinamica della cultura, espressa soprattutto nell'ambito delle relazioni tra l'insegnante e gli alunni e tra gli alunni stessi. In passato, da parte di molti insegnanti è stata assunta una concezione culturalista, che tende a confrontarsi con le "culture d'origine" in quanto tali, e che rischia di assolutizzare l'appartenenza etnica degli alunni, predeterminando i loro comportamenti e le loro scelte.

Una concezione personalista della cultura, invece, valorizza le persone nella loro singolarità e nel modo irripetibile con cui vivono gli aspetti identitari, l'appartenenza, il percorso migratorio. La relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento. Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando "gabbie etnico/etno culturali", esprimendo conferma e attivando canali di comunicazione senza riduzionismi."

Rimanendo nella parte sinistra dello schema definiamo cosa si intende per *didattica interculturale*: in Pinto Minerva (2002) la *multicultura* è una "realtà di fatto" *l'intercultura* rimanda più "a un progetto [...] presuppone l'idea (e l'impegno) a ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto costruttivo e creativo". Secondo Pinto Minerva (2002)

"Tutto ciò richiede, da parte dei docenti dei vari ambiti disciplinari, competenze specifiche quali:

- la condivisione delle modalità di *progettazione* e *verifica/valutazione* dei progetti disciplinari e interdisciplinari;

- la condivisione della conoscenza relativa alle diverse *opzioni e valenze interculturali presenti nei curricoli* o eventualmente da inserire;
- l'utilizzazione della pluralità degli approcci dei vari curricoli ai fini della determinazione di un *approccio interdisciplinare*;
- la conoscenza degli *strumenti metodologici e dei sussidi* idonei a realizzare un curricolo interdisciplinare a dimensione interculturale.”

Siamo arrivati alla parte centrale dello schema, parte il cui termine-chiave è *classe plurilingue*. Nella realtà italiana in effetti il termine *plurilingue* si adatta bene anche a descrivere la situazione interna alla nazione, ovvero ai parlanti della comunità nazionale. In Italia sono riconosciute alcune delle minoranze linguistiche presenti sul territorio, ma sono presenti anche i dialetti, che si possono considerare lingue anche loro derivate dal latino, che per ragioni culturali, storiche, economiche... non hanno avuto la dignità di lingua nazionale. La notazione non è fine a se stessa, perché intende spingere a riflettere sulla complessità della situazione linguistica già all'interno della comunità italoфона: dato che ai dialetti sono collegate più culture di riferimento possiamo già parlare a mio parere di intercultura.

Quando si parla di classe plurilingue nella scuola si intende quasi sempre però una classe nella quale sono presenti parlanti non italoфoni, o almeno parlanti bilingui. L'italiano per questi parlanti è spesso lingua seconda, cioè come la definisce Diadori in Diadori-Palermo-Troncarelli (2009) “la lingua appresa nell'ambiente in cui si parla”<sup>1</sup>, e la stessa Diadori afferma subito dopo “il parametro diatopico (relativo allo

---

<sup>1</sup> Cfr. Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, p. 36.

spazio) sarà dunque determinante per individuare le caratteristiche dell'insegnamento/apprendimento di questa lingua”<sup>2</sup>.

In questo senso l'italiano lingua seconda si diversifica dall'italiano lingua materna, appresa nella prima infanzia, ma anche dall'italiano lingua straniera appresa per motivi diversi fuori d'Italia (è lingua straniera ad esempio l'italiano studiato in Spagna o negli USA negli Istituti di cultura italiana all'estero).

Si verificano però casi non compresi dal precedente schema di classificazione. Tali realtà costringono a complicare il precedente schema e a coniare nuove definizioni: si parlerà dunque di italiano lingua di contatto parlando dell'italiano “appreso in Italia da figli di cittadini stranieri migranti, di diverse fasce d'età”.<sup>3</sup>

Una definizione della classe includente tutte le differenze in essa presenti (non solo quelle linguistiche) è stata proposta dal prof. Caon dell'università Ca' Foscari di Venezia con l'introduzione del concetto di *Classe ad Abilità Differenziate*. La CAD in Caon (2006)

Terremo presenti questi riferimenti terminologici e concettuali anche senza citarli direttamente trattando nel punto successivo approcci, metodologie e tecniche utili.

“Con l'espressione ‘Classe ad Abilità Differenziate’ (d'ora in poi CAD) si vuole focalizzare l'attenzione sulle caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico ed irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona.

---

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ibidem.

Ogni studente, infatti, ha una sua identità che è il frutto dell'integrazione tra fattori biologici innati e fattori socio-culturali esterni quali, ad esempio, l'educazione familiare e scolastica, il contesto socio-culturale d'appartenenza, le esperienze esistenziali personali. Per il nostro ambito di ricerca e per l'oggetto specifico di questo volume, è importante anche affermare che lo studente migrante, nel momento del suo ingresso a scuola, ha maturato anche competenze perlomeno linguistico-comunicative se non già accademico-disciplinari in una o più lingue.”

Nelle pagine successive Caon elenca “i principali fattori che palesano la natura della classe ad Abilità Differenziate a prescindere dalla presenza multi-etnica” e le “caratteristiche specifiche di una CAD multilingue e plurilingue” entrambi gli elenchi riassunti nella tabella che riportiamo sotto

<i>Differenze presenti nella CAD</i>	<i>Differenze che caratterizzano una CAD plurilingue e multi-etnica</i>
- Personalità.	- "Distanza" della lingua madre rispetto all'italiano.
- Intelligenze multiple.	- Cultura d'appartenenza.
- Contesto socio-culturale d'appartenenza.	- Risorse.
- Abitudine.	- Aspettative legate al percorso migratorio.
- Motivazione allo studio.	- Stili d'apprendimento influenzati nel paese d'origine.
- Sviluppo cognitivo.	- Rapporto con il sapere influenzato nel paese d'origine.
- Stili cognitivi.	- Concezione della relazione educativa.
- Stili di apprendimento.	- Conflitti psicologici legati alla condizione di migrante.
	- Motivazione allo studio e le aspettative legate al percorso migratorio.

### **3. Un approccio e una metodologia utili alla gestione della didattica interculturale nella classe plurilingue**

#### **La didattica interculturale e il curricolo**

Per attuare una didattica interculturale è, a mio parere, necessario pensare la propria disciplina in maniera complessa e non esaurire l'attuazione del curricolo con la proposta di sviluppo tematico proposta nel manuale adottato. Questo non significa rinunciare al libro di testo, ma considerarlo solo uno dei supporti didattici e non il principale. Questa trasformazione produce due effetti: superare la prevalenza di codice verbale che esclude chi di questo codice può avere un possesso limitato (ad esempio alcuni alunni stranieri) e costruire insieme agli alunni un orizzonte di conoscenza condivisa che è necessario ridefinire nella formulazione cogliendone magari aspetti meno abituali. La didattica interculturale sarà così un taglio attraverso il quale proporre il curricolo invece di un nuovo contenuto curricolare (ad esempio *usi e costumi di paesi altri*). Il taglio può essere trasversale alle discipline e quindi l'intercultura si può coniugare con l'interdisciplinarietà mettendo in sinergia docenti di aree diverse; sarà più facile ottenere questo scegliendo temi aperti a possibilità come 'la nutrizione' o 'la rappresentazione del mondo nella cartografia'. Non è necessario e spesso neanche utile trattare direttamente contenuti delle culture attribuite ad alunni presenti in classe: meglio lasciare che siano loro a far emergere tali contenuti spontaneamente: in seguito l'insegnante potrà riprendere tali testimonianze con una trattazione più omogenea e organica.

## **L'approccio laboratoriale**

È ormai condivisa l'affermazione, presente in numerosi autori, secondo cui il nostro apprendimento è caratterizzato da un continuo ritorno sulle informazioni possedute: ogni nuovo concetto o esperienza non si aggiunge semplicemente al repertorio di conoscenze e saperi posseduti, ma ne ridefinisce la struttura e i legami interni.<sup>4</sup>

Una modalità d'insegnamento trasmissiva e unidirezionale del sapere, spesso accompagnata a una modalità frontale di lezione, non sembra rispettare il processo naturale di apprendimento sopra accennato; essa rischia perciò di risultare inefficace nell'acquisizione delle nuove conoscenze o nell'esercizio di abilità. L'approccio didattico trasmissivo rende rigidi sia il ruolo dell'insegnante, sia lo schema di posizionamento degli attori dell'evento comunicativo, sia l'uso di materiali di supporto (già strutturati e predefiniti).

Nella situazione sopra descritta, l'apprendente trova precostituiti il programma e il proprio ruolo passivo di ricevente: l'alunno rischia, in questo scenario, di non attivare le proprie capacità e di non far ricorso alle proprie conoscenze pregresse. L'alunno, nella modalità d'insegnamento trasmissiva, potrà adagiarsi in una strategia di memorizzazione e di restituzione meccanica dei contenuti trasmessi, rimanendo spesso privo di un'elaborazione personale dei contenuti e dell'utilizzo autonomo degli strumenti per accedere a quelle conoscenze o ad altre simili.

Nel caso di un buon rapporto del discente con l'insegnante, lo studente cercherà di andare incontro alle aspettative di

---

<sup>4</sup> Sclavi, 2003.

quest'ultimo. Lo studente intuisce che le aspettative dell'insegnante consistono nel riascoltare i concetti trasmessi con una modalità d'esposizione, un linguaggio e una scansione concettuale il più possibile vicini a quelli dell'insegnante stesso.

In pratica, in un modello di tipo frontale/trasmissivo, l'insegnante porrà solo domande delle quali l'insegnante conosce già la risposta, con la complicazione - per lo studente - che la risposta "giusta", e quindi attesa, è quella nota a chi interroga in relazione alle proprie conoscenze e al proprio modo di esprimerle. Il modello laboratoriale invece, a mio avviso, ribalta questa impostazione, liberando i ragazzi dall'ansia di doversi adeguare a un modello precostituito difficile da raggiungere.

Il modello laboratoriale valorizza le conoscenze e competenze già possedute dai bambini e dai ragazzi, il loro "saper fare" e "saper essere".

In una modalità d'educazione attiva, partecipativa, laboratoriale i ragazzi forniranno la loro visione dei temi e concetti proposti alla loro attenzione e restituiranno continuamente all'insegnante la loro personale rielaborazione degli stimoli proposti dall'insegnante stesso. I ragazzi "educheranno" quindi il docente - in un circolo virtuoso - a vedere gli oggetti o le manifestazioni culturali a lui già note, secondo una prospettiva 'altra' e nuova.

Come deve configurarsi allora il ruolo di *esperto* o di *insegnante-educatore* nei laboratori? Sembra utile che egli garantisca una visione d'insieme del lavoro, assuma su di sé la responsabilità che il lavoro svolto corrisponda alle esigenze reali dei discenti e porti il gruppo coinvolto a risultati soddisfacenti.

Rispetto alla vita del gruppo, l'esperto o l'insegnante devono mantenere una posizione di equidistanza rispetto alle istanze di

ogni singolo membro, ma contemporaneamente di partecipazione alle vicende di ognuno, cercando di stabilire una significativa relazione d'aiuto nelle difficoltà personali, sia d'apprendimento, sia di relazione con i pari o con gli adulti. Appare fondamentale stabilire un clima di accettazione reciproca e di reciproca accoglienza (rispetto della diversità e condivisione del suo valore positivo). In questa ottica i conflitti che nascono nel gruppo sono affrontati per arrivare a stabilire non “chi ha ragione”, ma come i conflitti stessi possono essere rielaborati insieme e superati per crescere come individui e come gruppo.

Per quanto riguarda il *materiale*, l'insegnante è chiamato a fare uno sforzo iniziale “straordinario” (nel senso che non rientra nella consuetudine) di lavoro e messa in discussione della propria modalità di insegnamento, spesso ereditata dal proprio passato di apprendente. Ogni tipo di materiale può essere usato, se gli obiettivi sono chiari e si è disposti a impiegare del tempo per scegliere il materiale e per cercare il modo migliore di utilizzarlo. Questa flessibilità consente ai ragazzi di riconoscere che l'insegnante sta facendo una fatica analoga alla loro per stabilire una sintonia tra materiale e obiettivi e che il percorso, come il materiale, è unico, con un adeguamento specifico ai destinatari. Ci si muove così in direzione opposta a quella della lezione frontale che utilizza un solo libro di testo uguale per tutti.

I vantaggi di questo modo di lavorare sono:

1. la motivazione al lavoro dei ragazzi – che si sentono parte attiva e decisionale di un percorso e non apprendenti passivi di nozioni che altri hanno deciso essere loro necessarie – e quindi anche la crescita della loro autostima e della fiducia nel proprio ‘saper essere’ e ‘saper fare’;

2. l'acquisizione di strumenti più che di semplici nozioni in modo più sicuro e quindi definitivo.

Questi vantaggi sono determinati sia dalla forza impressiva che ha l' "imparar facendo", anzi, "costruendo" (rispetto alla memorizzazione o ad altri metodi), sia dalla maggiore possibilità che hanno i ragazzi di 'rivivere' i contenuti del lavoro che stanno facendo, di rielaborarli in modo personale e, quindi, di usarli in modo autonomo. I contenuti del lavoro diventano così *l'enciclopedia personale* del ragazzo, un repertorio cui riferirsi, ad esempio, per stabilire relazioni originali (produzione o lettura di *input*) fra le informazioni acquisite.

Per questa via si produce anche:

l'avvicinamento dei contenuti di apprendimento alla vita dei ragazzi, alla loro esperienza quotidiana. Si mostra immediatamente - e in modo gratificante - l'utilizzabilità del lavoro svolto nel gruppo per migliorare la qualità della propria vita. Ne consegue una crescita della motivazione e della capacità di rielaborazione degli stimoli. Il lavoro laboratoriale, infatti, può usare elementi del vissuto dei ragazzi e dei loro bisogni e desideri come contributo importante per il lavoro comune.

## Metodologia cooperativa

Quale può essere essere la metodologia adatta al tipo di approccio sopra descritto?

Una metodologia di lavoro in classe può essere il *cooperative learning*, ma di cosa si tratta?

Il *cooperative learning* è un approccio diverso dal ‘lavoro di gruppo’ come è comunemente inteso nella scuola. È collegato ad alcune metodologie tutte centrate su comuni **elementi-cardine**: ***interdipendenza positiva fra i partecipanti*** (il singolo e il gruppo non possono avere successo l’uno senza l’altro: l’interdipendenza può essere di materiali, di competenze, o di altro tipo); ***interazione promozionale faccia a faccia*** (sostegno reciproco tra i partecipanti); ***le competenze sociali messe in atto*** (competenze comunicative, competenze di leadership, competenze di soluzione dei problemi, competenze per una gestione positiva e costruttiva del conflitto, competenze decisionali); ***la responsabilità individuale e di gruppo*** nel lavoro; ***l’equa partecipazione*** (evitare che qualcuno svolga il compito per tutti, ma anche la possibilità di avere tutti ‘voce in capitolo’ per le decisioni); ***eterogeneità del gruppo*** (non solo per livello linguistico, ma anche per ‘intelligenze’ e talenti posseduti), ***prodotto complesso*** (il prodotto finale richiesto deve essere una sfida che il singolo non può affrontare).

Per ***gruppo*** si intende anche la coppia e comunque il gruppo normalmente non deve superare le quattro unità. Il gruppo deve avere l’autonomia decisionale per lo svolgimento del lavoro assegnato (sia per le strategie di risoluzione dei problemi sia per le decisioni finali sul prodotto).

Nel caso si utilizzi la metodologia indicata si possono prevedere momenti di sperimentazione che incidono dapprima

anche limitatamente all'interno del tempo scuola. Si possono cioè 'sperimentare' percorsi ideati e progettati dall'insegnante da svolgere ad esempio con una scansione settimanale di due ore e con un numero definito a priori di incontri. In ogni caso pensando questi percorsi è necessario porre attenzione ad alcuni fattori importanti per il successo dell'esperimento.

Ne forniamo qui di seguito un elenco sintetico, il cui ulteriore chiarimento e approfondimento può essere trovato in Chiappelli-Sarcoli (2009, v. sezione c della bibliografia):

- A. Attenzione all'autoformazione e alla condivisione iniziale (fase della programmazione).
- B. Programmare partendo da mete interdisciplinari e obiettivi di educazione interculturale didattica curriculare.
- C. Attenzione alla comunicazione nel gruppo laboratoriale.
- D. Attenzione alla pluralità dei codici.
- E. Attenzione alla soglia linguistica.
- F. Attenzione logistica (scelta spazi, attrezzature).
- G. programmare pensando già alla realizzabilità delle idee, ai prodotti finali attesi.
- H. programmare pensando alla verifica o alle verifiche (verifica progressiva o verifiche differenziate) monitoraggio dell'efficacia della programmazione e suo adattamento in itinere.

I.

#### **4. Esempio di schema di progettazione: un'esercitazione**

Proviamo a progettare un percorso 'interdisciplinare a dimensione interculturale'

Obiettivi interculturali	
Obiettivi curricolari	
Discipline coinvolte	
Attività previste e figure coinvolte	
Spazi, attrezzature e materiali	
Prodotti previsti e documentazione	
Monitoraggio dei risultati/verifica	

Lo schema soprastante, utilizzato come spunto di un'esercitazione condotta nel secondo incontro sul tema non ha la pretesa di rappresentare una griglia standard di ideazione, progettazione o programmazione di percorsi 'interdisciplinare a dimensione interculturale'.

Lo scopo è fornire una tabella riassuntiva di alcuni punti trattati in precedenza e, attraverso questo 'promemoria', aiutare a pensare un percorso da svolgere in classe. Le voci incluse e l'impostazione stessa della tabella sono quindi integrabili o al contrario semplificabili. L'idea centrale è mantenere presenti in fase di progettazione aspetti alcune volte considerati secondari, non dividere per esempio l'ideazione dalla contemporanea verifica di realizzabilità e la realizzazione dalla documentazione. L'esperienza insegna che

il successo o meno di alcuni percorsi può essere determinato da imprevisti pratici occorsi in fase di realizzazione, che potevano con una maggiore attenzione essere prevenuti in fase di progettazione (cavi di alimentazione difettosi, pennarelli esauriti...). La tabella soprastante può essere utilizzata per annotare i risultati durante una riunione mirata tra insegnanti o per prendere appunti da parte di un singolo insegnante che debba progettare un percorso.

Illustrando velocemente le voci che compongono la tabella vediamo distinti **obiettivi interculturali** da quelli **disciplinari** e questi dalle **discipline coinvolte**: la prima distinzione tende a separare convenzionalmente il taglio interculturale in senso alto (anche pedagogico) da un macro obiettivo disciplinare che può essere anche interdisciplinare (una meta come rafforzare la capacità di comprensione dei testi, ma anche le capacità logiche). La distinzione in singole discipline quindi serve a mettere chiarezza su quali sono gli obiettivi disciplinari in senso stretto (singoli segmenti del curricolo delle discipline che si vogliono far entrare nel percorso).

La distinzione delle **attività previste** e **figure coinvolte** vuole identificare in maniera precisa la successione delle azioni e 'chi fa cosa' (ruoli e mansioni). Il percorso, presumibilmente esteso su più incontri necessita di questa declinazione puntuale per non perdere di vista la struttura complessiva durante lo svolgimento, ma anche per rimetterla in discussione se necessario senza alterarne l'equilibrio. Con **spazi, attrezzature e materiali** si intende fermare l'attenzione sulla necessità di verificare la disponibilità e il funzionamento di essi per lo svolgimento di ogni singola attività del percorso,

ma anche sottolineare la necessità di una varietà di codici nella proposta agli alunni.

Con **prodotti previsti e documentazione** si intendono i materiali attesi dai partecipanti, che costituiranno testimonianza dei risultati raggiunti, i prodotti finali, ma anche il processo della loro produzione possono essere oggetto del **monitoraggio/verifica** secondo criteri e con modalità dichiarati.



## **Bibliografia**

### **a) bibliografia di saggi**

Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino 2002.

Bologna V.-Chiappelli T.-Sarcoli M.-Troncarelli D., *COMUNICHIAMO. Libro per il docente, coordinate per l'insegnamento dell'italiano a stranieri e guida all'uso del materiale didattico*, Bulgarini, Firenze 2006.

Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia 2006

Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999.

Comoglio M., Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1996.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Milano 2002.

D'annunzio B., Luise M.C., *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra Edizioni, Perugia 2008

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia 2009.

Favaro G. (a cura di), *Le parole per dire e per studiare. Insegnare l'italiano ai bambini stranieri*, dossier in 'La vita scolastica', Firenze, Giunti 2005, LIX, 18, pp. 23-63.

Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2002.

<http://www.apprendimentocooperativo.it/> il portale dei docenti, comunità di pratica e di apprendimento.

<http://www.scintille.it/>, il portale del cooperative learning, delle comunità di apprendimento e della scuola dell'autonomia.

Jafrancesco E. (a cura di), *La gestione plurilingue nella scuola dell'obbligo, Atti del X convegno nazionale ILSA (Insegnanti Italiano Lingua seconda Associati)*, Stampato dal Comune di Firenze, Firenze 2002

Jafrancesco E. (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate, atti del XVI convegno nazionale ILSA (Insegnanti Italiano Lingua seconda Associati)*, Le Monnier-Mondadori Education, Milano 2008

Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.

Lapov Z., *Vacare romané? Diversità a confronto: percorsi delle identità rom*, Franco Angeli, Milano 2004.

Liss J. K., *La comunicazione ecologica. Manuale per la gestione dei gruppi di cambiamento sociale*, Collana Partenze, La Meridiana, Molfetta (Ba) 1992.

Menegaldo M.G., *Criteri per la stesura di testi a scrittura controllata e per la semplificazione dei testi scritti*, edito in [http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page\\_id=752](http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=752)

Novara D., *L'ascolto si impara*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1997.

Omodeo M., *La scuola multiculturale*, Le Bussole, Carocci, Roma 2002.

Ongini V. (a cura di), *Se la scuola incontra il mondo. Esperienze, modelli e materiali per l'educazione interculturale*, Comune di Firenze, Anci Toscana, Idest, Campi Bisenzio (FI) 2007.

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Manuali La Terza, GLF Editori Laterza, Roma-Bari 2002.

Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

## **b) bibliografia didattica di italiano L2**

### **Testi divisi per livelli reperibili gratuitamente su internet**

AA. VV., [www.italianoperlostudio.it](http://www.italianoperlostudio.it) (qui ci sono materiali didattici scaricabili per livello di competenza linguistica).

Centro COME, *l'Italiano per studiare. Testi semplificati per l'insegnamento della storia e della geografia*. (voll. 1-6), alla pagina: [www.centrocome.it](http://www.centrocome.it).

Centro Interculturale *Millevoci*, provincia autonoma di Trento, Materiali didattici semplificati e altro, alla pagina: <http://www.vivoscuola.it/Intercultu/Millevoci/index.asp>.

### **Eserciziari e altri materiali per l'italiano L2 - liv. A1-A2**

AA. VV., *Parole non dette, quaderni operativi in ambito logico, funzioni di base, memoria*, Regione Toscana 1997, edizione riveduta e aggiornata, collana Hibiscus, Vannini –Cospe, Gussago (Bs) 2002.

Caon F., Rutka S., *La lingua in gioco. attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia 2004

Cartei C., Pucci B., Santi E., *Alfabetando, piccolo alfabetiere per immagini* (in cinese, albanese, arabo e romané), collana Hibiscus, Vannini -Cospe, Gussago (Bs) 2001.

Cortis L., Giuliani Pancheri E. M., *Raccontami* (1 e2), Alma Edizioni, Firenze, 2004.

*Il grande gioco dei verbi*, ELI, Recanati 1999.

Favaro G., Bettinelli G., *Anche in italiano* (voll. 1-2), Nicola Milano editore, Milano 2006.

*Insieme in classe* (Collana di cinque fascicoli: Storia, Geografia, Matematica, Antologia, Scienze), coordinamento scientifico di Graziella Favaro, La Nuova Italia-Rcs, Milano 2004.

Maddii L., *Dire, fare, comunicare* (8 quaderni tematici), Vannini, -Cospe, Gussago (Bs) 2000.

Maddii L., Borgogni M.C., *FORTE! Corso di lingua italiana per bambini. Livello elementare* (A1), Edilingua, Roma 2008;

Mezzadri M., *Dizionario per immagini*, Guerra, Perugia 2004.

Whittle A., Chiappelli T., *Italiano Attivo*, Alma ed., Firenze 2005.

### **Eserciziari e altri materiali per l'italiano L2 - liv. B1-B2**

Aigotti D. et al., *L'italiano per studiare. Percorsi testuali e grammaticali*, Loescher, Torino, 2002.

Bigio B., pieraccioni G., *Tanti tempi, una storia, per stranieri* voll. 1-3 (collegato al manuale omonimo di Brancati A.), La nuova Italia RCS, Milano 2009.

Bologna V., Chiappelli T., Sarcoli M. e Troncarelli D., *COMUNICHIAMO. Percorsi di italiano per alunni stranieri*, Bulgarini, Firenze, 2006;

Bernardi T., Montano R., Piloni R., *ELLE DUE. Letture semplificate per studenti stranieri*, Garzanti scuola, Milano 2008.

Percorsi e materiali originali della rete dei centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze, assessorato alla Pubblica Istruzione; alla pagina:

<http://www.comune.firenze.it/centralfa/> .

Prange L., da Forno I., de Manzini Ch., *Tocca a te! Attività ludiche per l'insegnamento della lingua italiana*, Edizioni Guerra, Perugia 1997.

Scataglini C., *Esercitarsi in... geografia*, Erickson, Trento 2005.

Scataglini C., *Esercitarsi in... storia*, Erickson, Trento 2004.

Scataglini C., Giustini A., *Scienze facili*, Erickson, Trento 2000.

### **c) bibliografia interculturale**

Premessa: riportiamo in questa sezione i titoli di alcuni volumi della collana *Banyan* realizzata dal Comune di Firenze insieme alla casa editrice Vannini. Da tenere presenti inoltre cataloghi o singole collane di testi interculturali e plurilingue come: SINNOS, Fatatrac, Carthusia, Erickson, COSPE-Vannini (materiali Hibiscus), Fiabe Junior-Mondadori.

Bertelli C. (a cura di), *Viaggio nella storia. Racconti di viaggiatori, naviganti e condottieri*, Collana Banyan, Viaggio negli alfabeti 5, La rete dei centri di alfabetizzazione, Vannini, Comune di Firenze, Gussago (Bs) 2008.

Novaglio F.-Ongini V.-Toaldo C. (a cura di), *Gli alfabeti delle città*, Collana Banyan, Viaggio negli alfabeti 3, La rete dei centri di alfabetizzazione, Vannini, Comune di Firenze, Gussago (Bs) 2004.

Novaglio F.-Ongini V.-Toaldo C. (a cura di), *Non avevo mai visto le case lunghe*, Collana Banyan, Viaggio negli alfabeti 2, La rete dei centri di alfabetizzazione, Vannini, Comune di Firenze, Gussago (Bs) 2004.

Chiappelli T., Sarcoli M., 2009, *Il mondo ci parla*, Bellini G. (a cura di), Collana Banyan, Viaggio negli alfabeti 6, La rete dei centri di alfabetizzazione, Comune di Firenze, Gussago (Bs), Vannini.

#### **d) documenti ministeriali**

Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo studente, Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma febbraio 2006. Alla pagina: [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml)

Ministero della Pubblica Istruzione *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola secondaria di I grado*, Roma 2003. Alla pagina

[http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2003/allegati/indicazioni\\_media\\_05\\_03.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2003/allegati/indicazioni_media_05_03.pdf)

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (a cura di), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma ottobre 2007. Alla pagina: [http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazioni\\_interculturali.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazioni_interculturali.pdf)

## **Il nuovo sistema toscano dell'istruzione**

Giada Ciampi

Gli ultimi anni sono stati caratterizzati da numerosi cambiamenti legislativi riguardanti l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione che hanno comportato la necessità di una formazione continua e specifica degli insegnanti e degli operatori scolastici ed extra-scolastici, agenti fondamentali nel supporto, accompagnamento e/o recupero dello studente "frequentante" o "disperso" durante le principali fasi di transizione.

Attualmente l'obbligo di istruzione, introdotto dalla Legge n.296/2006, in Toscana si assolve esclusivamente all'interno del sistema scolastico frequentando 10 anni.

Trascorsi i 10 anni nel sistema dell'istruzione l'alunno può decidere di proseguire il percorso scolastico fino al conseguimento della qualifica professionale o del diploma superiore oppure frequentare l'anno professionale: un percorso di formazione professionale gratuito.

I requisiti per iscriversi all'anno professionalizzante sono i seguenti:

- aver conseguito il diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media)
- assolvimento dell'obbligo di istruzione
- età inferiore ai 18 anni
- certificazione delle competenze e dei saperi

Al termine dell'anno professionalizzante viene conseguita la qualifica di II livello valida su tutto il territorio nazionale.

Gli alunni, che avendo trascorso 10 anni nel sistema dell'istruzione, non hanno acquisito le competenze di base, normalmente certificabili al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado, possono ottenerle attraverso

percorsi di “messa a livello” organizzati da scuole e agenzie formative accreditate.

Tale acquisizione consente l’accesso a corsi di formazione professionale.

Per gli studenti che, pur avendo trascorso 10 anni nel canale dell’istruzione, non risultano in possesso del diploma di scuola secondaria di primo grado dovranno essere assicurati dei percorsi utili al conseguimento dello stesso.

### *La certificazione delle competenze e dei saperi e la messa a livello*

Dal 2008/2009 gli istituti scolastici sono tenuti a rilasciare la certificazione delle competenze sulla base dei 4 assi dei saperi (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico tecnologico, asse storico sociale) indicati dal Decreto Ministeriale n.139/2007.

Per coloro che, al termine del biennio della scuola superiore, ne fanno richiesta, viene rilasciata gratuitamente dalla scuola; per coloro che hanno terminato i 10 anni dell’obbligo d’istruzione prima del termine del biennio della scuola superiore, che sono ancora all’interno del percorso d’istruzione ma chiedono di uscirne, è rilasciata gratuitamente dalla scuola.

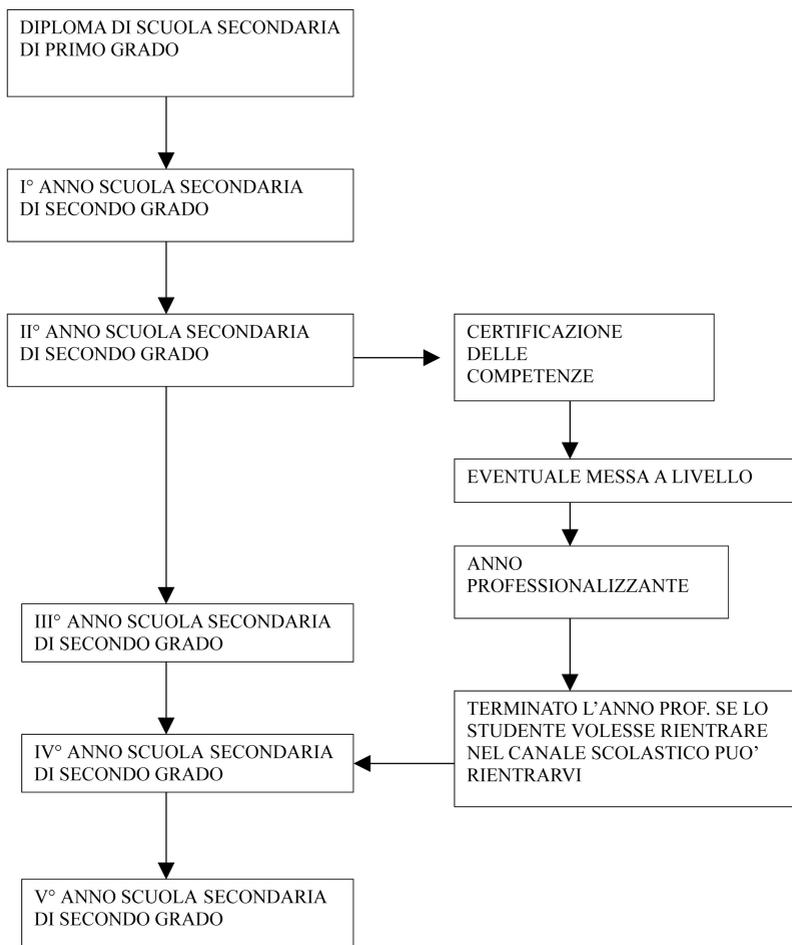
Per coloro che sono fuori dai percorsi scolastici, la ricostruzione delle competenze acquisite in percorsi formali e non formali è effettuata, di norma, dai tutor dell’obbligo formativo/diritto-dovere dei Centri per l’impiego; la certificazione delle competenze può essere effettuata (anche in modalità integrata):

- da istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado
- da Centri Territoriali Permanenti;
- da ATS

Il processo di “messa a livello” consiste nel recupero delle competenze di base, per coloro che intendono partecipare al percorso annuale professionalizzante previsto dalla normativa regionale.

La durata di riferimento della formazione, che dovrà tener conto delle indicazioni metodologiche indicate nelle Linee Guida approvate con DD N. 2441/2009, è di un massimo 80 ore a ragazzo per messa a livello di un asse, un massimo di 150 ore per due assi, un massimo di 220 ore per tre assi e un massimo di 300 ore per quattro assi .

## SCHEMA RIASSUNTIVO



*Normativa in materia di obbligo di istruzione e diritto dovere*

- 3) Linee guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione in Toscana  
**(DGR 979/2008)**
- 4) Prime disposizioni relative all'obbligo di istruzione in Toscana per l'applicazione della Delibera 979/08  
**(Decreto n.6307 del 23/12/2008)**
- 5) Variazione termini indicati nell'allegato 1 del D.D. 6307 del 23/12/2008  
**(Decreto n.2235 del 15/05/2009)**
- 6) Attuazione DGRT 979/08 e 159/09. approvazione linee guida per accertamento delle competenze e messa a livello dei ragazzi interessati a frequentare l'anno professionalizzante 2009-2010.  
**(Decreto n.2441 del 25/05/2009)**
- 7) Avviso pubblico per la presentazione di progetti formativi finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale di II livello europeo attraverso percorsi triennali di istruzione e formazione professionale. Por Ob. 2 FSE 2007/2013 asse IV  
**(Decreto n.2544 del 25/05/2009)**
- 8) Ulteriore variazione termini indicati nell'allegato 1 del decreto D.D. 6307 del 23/12/2008.  
**(Decreto n. 3063 del 26/06/2009)**
- 9) Attuazione DGRT 979/2008.  
Assegnazione linee guida per la gestione delle azioni previste per l'ingresso al terzo anno professionalizzante del modello toscano di istruzione e formazione.  
**(Decreto n. 3814 del 03/08/2009)**



***Il Contributo dei legali  
dell'Associazione Progetto Arcobaleno***

*Francesca Nicodemi*

Il contributo fornito al progetto dai legali dell'Associazione si è sviluppato in alcuni interventi formativi agli insegnanti di una scuola media e alle assistenti sociali del quartiere 5 e, successivamente, in alcuni incontri con gli studenti di 15 classi dell'Istituto Tecnico Leonardo Da Vinci.

L'obiettivo era quello di offrire ad alcuni soggetti che entrano frequentemente in contatto con gli stranieri, in particolare minorenni - quali insegnanti e assistenti sociali - l'opportunità di approfondire alcuni aspetti dell'immigrazione sotto il profilo dei diritti e dei doveri degli stranieri, con particolare riferimento appunto ai minori, nonché di fornire agli studenti una visione critica del fenomeno migratorio, quale espressione diretta dei pesanti squilibri politici ed economici esistenti nel mondo.

Il progetto muoveva dalla convinzione della utilità di sensibilizzare al tema dell'accoglienza e dell'integrazione i ragazzi adolescenti all'interno del contesto della scuola, in quanto proprio l'ambiente scolastico rappresenta il primo

momento di incontro fra culture diverse e quindi il contesto in cui possono crearsi i primi “conflitti”. Ritenevamo inoltre importante consentire agli insegnanti di acquisire le nozioni di base della normativa sull'immigrazione al fine di favorire una maggiore consapevolezza sui diritti e doveri degli stranieri e anche sui doveri degli insegnanti stessi.

L'obiettivo perseguito sotto questo profilo era dunque quello da una parte di avvicinare i ragazzi al tema dell'immigrazione al fine di fornirgli degli strumenti per renderli, per quanto possibile, autori in prima persona di una cultura dell'accoglienza, dall'altra rendere consapevoli gli adulti che lavorano con i minori stranieri delle difficoltà che questi ultimi e le loro famiglie incontrano quotidianamente in particolare in seguito all'introduzione delle recenti modifiche normative in materia di sicurezza.

L'intervento formativo agli insegnanti delle scuole sostenitrici si è esaurito in un incontro, presso la scuola Pirandello, in cui l'Avvocato ha accennato agli aspetti maggiormente rilevanti della normativa sull'immigrazione con particolare riferimento alle tematiche di loro interesse: i minori stranieri non accompagnati, il ricongiungimento familiare, le varie tipologie

di permessi di soggiorno rilasciabili ai minori, il diritto-dovere all'istruzione nell'ambito della scuola dell'obbligo, le novità introdotte dalla legge 94/09 (c.d. pacchetto sicurezza) con particolare riferimento agli obblighi che questa ha introdotto a carico di alcune categorie di soggetti quali gli insegnanti della scuola pubblica. Nonostante un solo incontro sia limitante, tante sono le questioni che meriterebbero di essere approfondite, è sembrata un'esperienza costruttiva che ha dimostrato la necessità di affrontare le tematiche connesse al fenomeno dell'immigrazione, anche sotto il profilo legale, con il personale docente degli Istituti scolastici. In tal senso sarebbe molto utile ripetere una simile esperienza, anche maggiormente articolata, con gli insegnanti delle scuole dell'obbligo e anche con quelli degli Istituti secondari superiori.

Gli incontri con gli assistenti sociali sono stati 3, nel corso dei quali si è affrontata la disciplina dell'immigrazione contenuta nel Testo Unico (D.Lgs. 286/98) ripercorrendo i principi generali e le norme maggiormente rilevanti. Anche in questo caso si è dedicata particolare attenzione alle modifiche introdotte dalla L. 94/09. Gli assistenti sociali hanno dimostrato un notevole interesse, esplicitando nel corso degli incontri – nei quali veniva lasciato ampio spazio alle domande e alla

discussione – la necessità di un aggiornamento costante sulla normativa dell’immigrazione stante l’elevato numero di persone straniere, tra cui minori, di cui si occupano quotidianamente. Sembra ovvia la considerazione per cui l’assistenza alle persone migranti a cui sono chiamati ogni giorno non possa non passare dall’attenzione all’aspetto connesso alla regolarità sul territorio dei beneficiari del servizio sociale, primo requisito, tranne eccezioni, per poter usufruire delle prestazioni sociali stesse.

La possibilità di realizzare cicli di formazione continua a tutti gli assistenti sociali del territorio costituirebbe sicuramente un prezioso contributo per i servizi stessi.

Infine, gli incontri con gli alunni sono stati strutturati in modo del tutto diverso rispetto agli altri: con l’ausilio di un video e di slides, si è voluto sviluppare un confronto interattivo guidato sul tema dell’immigrazione quale fenomeno con cui i ragazzi si confrontano quotidianamente attraverso la convivenza con i coetanei di altre culture. La comprensione delle motivazioni che stanno alla base del percorso migratorio, delle difficoltà che le persone straniere incontrano ogni giorno, della realtà in particolare dei ragazzi non italiani loro coetanei, il razzismo, sono stati i temi affrontati nel corso degli incontri. Ogni

incontro è stato guidato da 2 Avvocati che operano nel campo dell'immigrazione e si è diretto a una classe dell'Istituto Tecnico.

Pur riconoscendo situazioni diverse tra una classe e un'altra, abbiamo potuto constatare come la cultura dell'accoglienza sia in effetti un'emergenza educativa e come in tal senso sia prezioso stimolare una riflessione consapevole su un fenomeno che i ragazzi vivono quotidianamente ma che non sempre viene rappresentato nella sua complessità e ricchezza. Questo sebbene nella maggior parte delle classi la presenza di alunni stranieri sia consistente e dunque a maggior ragione i ragazzi si trovino quotidianamente a contatto con culture diverse dalla loro. Abbiamo constatato come invece non avessero mai affrontato, almeno discutendone insieme, tematiche connesse al fenomeno migratorio.

Da parte nostra abbiamo tentato di mantenere un approccio il più possibile imparziale, in modo da non dare loro l'idea di volerli "convincere" di qualcosa. L'intento manifestato esplicitamente era quello di facilitare la conoscenza di alcune questioni di base e di aprire una discussione sul tema.

Sebbene ciascuna classe, com'è normale, abbia risposto in modo diverso, l'impressione generale, confermata anche dagli

insegnanti, è stata di interesse da parte dei ragazzi, al punto che un solo incontro è sembrato insufficiente: sarebbe infatti sicuramente più appropriato realizzare un'iniziativa strutturata mediante almeno due incontri, eventualmente anticipati da una preparazione dei ragazzi da parte dei docenti.

Ancor più dopo questa esperienza, siamo convinti che interventi di questo tipo siano oggi più che mai necessari affinché la cultura dell'accoglienza possa crescere insieme alle nuove generazioni e che un'attenzione elevata a questi temi possa quanto meno contribuire ad arrestare la pericolosa deriva a cui oggi stiamo assistendo sotto il profilo dell'integrazione razziale.

## Schema dell'intervento

**Metodo:** dibattito sollecitato da una introduzione al tema di carattere generale ed alimentato dalla condivisione di episodi di “vita reale” tratti dall’esperienza maturata negli anni attraverso lo sportello di consulenza legale del Centro Progetto Arcobaleno;

**Argomenti:** il fenomeno migratorio fenomeno sarà affrontato attraverso l’individuazione e la disamina di alcuni momenti caratterizzanti la vita dell’immigrato quali, ad esempio:

- a) **La partenza:** perché si emigra (cenni anche storici sulle ragioni del fenomeno migratorio e sui criteri di selezione dei paesi verso cui si emigra);
- b) **Il viaggio:** come si emigra (difficoltà economiche e logistiche, assoggettamento ad azioni di sfruttamento ed a pericoli anche per la vita);
- c) **L’arrivo:** come l’immigrato è accolto dal Paese ospitante (cenni sulla diversa condizione all’ingresso fra: immigrati “regolari”, immigrati “irregolari”, immigrati rinchiusi nei Centri di Identificazione ed Espulsione, e immigrati richiedenti asilo politico);

d) **La permanenza**, ovvero, vivere da regolari o da irregolari: il permesso di soggiorno (presupposti per il rilascio, mantenimento, perdita), lo studio, il lavoro (diversità di condizioni rispetto ai lavoratori italiani ed europei), la famiglia (ricongiungimento familiare, tutele per i bambini e per gli anziani), l'assistenza sanitaria, la partecipazione alla vita politica (voto agli stranieri e facoltà di essere eletti).

e) **Il ritorno**: volontario o coatto (l'espulsione: conseguenze in Italia e nei paesi di reingresso).

Nella trattazione dei temi, sono stati dibattuti alcuni fra i principali impatti del fenomeno migratorio nella società, quali, ad esempio:

1. rapporto fra il diritto ad emigrare e quello degli stati a chiudere le frontiere;
2. differenza fra accoglienza ed integrazione: cosa deve fare uno Stato davanti al fenomeno migratorio? Cosa devono fare i cittadini? Cosa infine gli stranieri immigrati?
3. il razzismo: cos'è; come nasce; chi lo causa; come si combatte.



# ***Modelli educativi, “cultura” e “cambiamento”.*** **Come si parla della scolarizzazione degli alunni rom a scuola**

Carlotta Saletti Salza

## **Premessa**

Lo scritto si propone di presentare il percorso formativo sulla scolarizzazione degli alunni rom e sinti svolto nell’ambito del progetto *La scuola per tutti*, cercando di portare alla luce i contenuti più significativi emersi dalla partecipazione degli operatori sociali e del personale insegnanti coinvolto. L’obiettivo è quello di descrivere, almeno in parte, le modalità che sono state utilizzate nel corso della formazione per affrontare temi che sono per altro ricorrenti nell’ambito dell’antropologia dell’educazione riferendosi alla scolarizzazione dei rom e sinti<sup>5</sup>. Cercheremo quindi di concentrare l’attenzione sulle tematiche forse più problematiche che hanno sollecitato differenti momenti di riflessione nell’ambito del percorso formativo svolto e su alcuni dei nodi che tornavano ricorsivamente all’attenzione del gruppo di lavoro, permettendo di approfondire l’analisi.

---

<sup>5</sup> Di seguito ci riferiremo genericamente ai rom e ai sinti utilizzando per semplicità il termine rom. Questa semplificazione non intende uniformare con il termine i differenti gruppi famigliari. Non entreremo semplicemente nel merito della differenziazione che sarebbe necessaria, per motivi legati agli obiettivi del testo.

Nella presentazione del lavoro avremo a che fare con due voci a confronto, quelle degli operatori sociali che lavoravano nelle classi e quelle degli insegnanti (nelle cui classi lavoravano gli stessi ed altri operatori sociali) che partecipavano al progetto e che seguivano la formazione. Potremo presentare subito gli insegnanti che hanno partecipato ai diversi incontri come persone decisamente motivate, forse con qualche resistenza iniziale a riflettere sulla propria professionalità, sul proprio ruolo, sulle proprie aspettative, ma che con il procedere degli incontri hanno trovato modo di costituire nel gruppo un momento di espressione e confronto.

Una delle grosse mancanze avvertite dagli insegnanti in merito al tema trattato è proprio quella di potersi confrontare con altre figure professionali o con i colleghi rispetto alle reciproche esperienze, con il conseguente vissuto di solitudine e frustrazione nell'affrontare i differenti problemi.

Certamente, una delle prime difficoltà dell'insegnante nel momento della formazione era quella di esplicitare le proprie difficoltà, talvolta perché non le si riconosce, talvolta per timore o, ancora (attuando chiaramente un meccanismo di difesa), per la presunzione di conoscere tutto ciò che poteva essere necessario nella scolarizzazione degli alunni rom e sinti, ritenendo quindi di non dover apprendere altro. Erano proprio queste ovviamente le situazioni dove il lavoro di formazione portava gli stessi insegnanti a un momento di confronto necessario e maggiormente significativo. Il lavoro continuativo del gruppo in questo senso ha dato un contributo importante attraverso le continue restituzioni, i rimandi, anche tra gli stessi insegnanti di gradi di scuola differenti.

Dall'altra parte abbiamo la voce degli operatori sociali, con i quali si è potuto svolgere anche una formazione relativa alla metodologia di lavoro da utilizzare nell'ambiente scolastico, nelle classi.

Una delle possibilità che la formazione offriva era quella di poter lavorare congiuntamente con gli operatori sociali e con gli insegnanti nelle cui classi gli stessi operatori lavoravano. Queste formazioni costituivano un'importante occasione di confronto sulle reciproche modalità di interpretazione del percorso scolastico degli alunni, ma erano anche i momenti più delicati. Da una parte, alcuni insegnanti mostravano una certa diffidenza nell'aver operatori sociali che si muovono più o meno liberamente nello spazio della scuola partecipando alle loro lezioni o a quelle di altri colleghi<sup>6</sup>, portando gli alunni fuori dalla classe, mantenendo una relazione preferenziale con gli alunni e forse anche con i genitori. Gli insegnanti identificavano cioè gli operatori come persone che, proprio per la relazione di fiducia che instaurano con gli alunni e con le loro famiglie, sembrano potersi sovrapporre in modo competitivo al proprio ruolo di formatori. La conseguenza non sempre consapevole era la richiesta di delega da parte degli insegnanti rispetto alla gestione di alcuni momenti del quotidiano scolastico degli alunni, una delega che gli operatori non sempre sapevano restituire al titolare della classe. Questa diffidenza nella reciproco ruolo professionale, poneva inoltre il problema relativo all'importante funzione di restituzione che gli operatori sociali sono chiamati a fare costantemente nel loro

---

<sup>6</sup> La presenza dell'operatore in aula è uno strumento molto prezioso perché consente di cogliere in quali momenti didattici e perché alunno e insegnante non trovano la modalità didattica e/o di relazione più appropriata per favorire il percorso scolastico. L'operatore sociale in classe diventa una sorta di osservatore esterno che sarà in grado di offrire strumenti utili all'insegnante e anche all'alunno. La stessa cosa non avviene nel momento in cui l'operatore porta l'alunno fuori dalla classe: potrà forse fare un maggiore recupero di alcuni contenuti, ma non intervenire per agevolare la possibilità dell'alunno di seguire il programma didattico della classe. Ovviamente, anche questa riflessione andrebbe contestualizzata rispetto ai singoli casi.

lavoro, riportando sempre la relazione mantenuta con l'alunno e con la famiglia all'insegnante, facilitando così una comunicazione diretta tra loro.

Dal canto loro, gli operatori sociali cercavano di coniugare le richieste degli insegnanti e dei genitori con il mandato del progetto per il quale erano chiamati a lavorare all'interno del contesto scolastico. Parliamo anche qui di figure professionali che si trovano frequentemente, ma non sempre, in difficoltà nel fare accettare il proprio ruolo all'insegnante, nel trovare la modalità più corretta di relazione con l'alunno e con la sua famiglia. Talvolta, la difficoltà maggiormente avvertita dagli operatori sociali è quella di sentirsi come i delegati dal personale insegnante della gestione del percorso di apprendimento degli alunni e delegati anche dalla famiglia nel gestire la presenza dei bambini a scuola.

**È necessario sottolineare che queste dinamiche di relazione scandiscono in modo più o meno marcato tutti i progetti di intervento scolastico nel momento in cui figure estranee alla scuola entrano nelle classi. In questo caso, l'occasione di poter svolgere un momento di formazione continuativo contribuiva alla possibilità di chiarire queste stesse dinamiche, al fine di ottimizzare il lavoro utile al percorso di scolarizzazione degli alunni coinvolti.**

Lo spazio della formazione, dato che gli argomenti trattati interessavano reciprocamente operatori sociali e personale insegnante, consentiva di strutturare uno spazio dove fosse possibile esplicitare queste dinamiche di relazione, cosa che avveniva il più delle volte parlando dei singoli ragazzi e del loro percorso scolastico.

Il presente scritto cercherà quindi di muoversi tra queste voci, cercando di restituire la complessità dei punti di vista reciproci e di focalizzare alcune tematiche particolarmente rilevanti.

Ovviamente, data la complessità del tema in oggetto, l'occasione non sarà quella di esaurire in breve il tema della scolarizzazione degli alunni rom e sinti oggi in Italia, tema sul quale esiste ampia bibliografia (si allegano alcuni testi al fondo dello scritto).

## **Il percorso formativo**

Ritengo utile una riflessione iniziale sul percorso formativo relativamente ad alcuni aspetti organizzativi che sono risultati determinanti nel lavoro svolto nel corso di due anni. Nel calendario degli otto incontri effettuati è risultata particolarmente significativa la possibilità di avere la presenza fissa e un continuo riscontro con il coordinatore del progetto, Gilberto Scali, rispetto all'andamento dello stesso, quindi alle problematiche o gli interrogativi avvertiti dagli operatori sociali e dagli insegnanti. Questo continuo rimando tra percorso formativo e attività in corso ha consentito un passaggio che nell'ambito dell'attività formativa non è per nulla scontato, ovvero la possibilità di una restituzione continuativa utile alla ridefinizione dei contenuti da proporre e dalle tematiche che richiedevano maggior attenzione. Occorre infatti sottolineare che le tematiche affrontate da questo percorso formativo, a partire da una traccia prestabilita, sono state di volta in volta ridefinite mantenendo un'elasticità il più possibile vicina all'andamento del progetto. Gli operatori che partecipavano ai diversi incontri chiedevano di poter discutere in profondità alcuni argomenti, talvolta legati ad aspetti più squisitamente antropologici, talaltra a tematiche riferite alla didattica o alle modalità di relazione con i genitori o al comportamento degli alunni.

Le tematiche tracciate dal percorso formativo hanno riguardato innanzi tutto una riflessione sulle comunità rom e sulle

principali questioni sollevate dall'antropologia delle'educazione, spostando successivamente l'analisi ad un contesto di lavoro più vicino ai soggetti coinvolti, quello quotidiano con gli alunni. Cogliendo le richieste dei partecipanti i temi trattati nei primi incontri hanno riguardato brevemente le presenze dei rom e sinti in Europa e in Italia, quindi si è trattato nello specifico la migrazione che ha interessato Firenze, si è parlato del sistema parentale, dell'attività professionale, degli aspetti religiosi, degli usi matrimoniali, ecc. Ma l'analisi si è poi decentrata specificatamente con un'attenzione al modello educativo familiare. L'obiettivo era quello di concentrare l'attenzione sul modello educativo che l'alunno rom porta a scuola, mettendo in evidenza le competenze che ha nel momento in cui entra a scuola, competenze che non corrispondono a quelle attese dagli insegnanti e che spesso creano quelle difficoltà iniziali nel suo percorso di scolarizzazione. Le stesse competenze che vengono frequentemente fraintese dal personale insegnanti.

L'occasione del percorso formativo non era tanto quella di ragionare sulle teorie dell'antropologia dell'educazione e della pedagogia interculturale di per sé, ma di utilizzarle per riportarle all'interno del contesto quotidiano degli insegnanti. La necessità del personale insegnanti è infatti quella di avere risposte immediate rispetto alle soluzioni didattiche e di relazione più appropriate da adottare con gli alunni rom.

Come scrivevo altrove: “Lo stato dell'arte degli studi relativi al tema della scolarizzazione dei rom e sinti in Italia vede in primo piano il contributo di Ana Gomes<sup>7</sup> (1998, 2003) che affronta il tema della scolarizzazione degli “zingari” nel quadro delle ricerche dell'antropologia dell'educazione che riguardano

---

<sup>7</sup> Ana Maria Rabelo Gomes, antropologa, della Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

l'ambito della performance scolastica delle minoranze. Successivamente, tale settore di ricerca si è arricchito di numerose pubblicazioni in occasione dello svolgimento della ricerca europea dal titolo "*The Education of the Gypsy Childhood in Europe*"<sup>8</sup> (Lelli 2004; Piasere 2003, 2004, 2007; Pontrandolfo 2004a, 2004b; Saletti Salza 2003, 2005, 2007, 2008, 2009a, 2009b; Sidoti 2004, 2005; Sorani 2004; Tauber 2002; Toninato 2002; Trevisan 2004, 2008). Come sottolinea Pontrandolfo<sup>9</sup>, riscontriamo una maggiore attenzione allo studio etnografico in ambiente educativo solamente alla fine degli anni Novanta nonostante si fosse già avviata da tempo una riflessione teorica su questioni riguardanti l'antropologia dell'educazione (vedi in particolare Callari Galli, 1996; Gobbo, 1996, 2000, 2003; Nigris, 1996). Precedentemente l'antropologia culturale italiana si era occupata solo sporadicamente dei processi e contesti educativi come possibili "oggetti" dell'indagine etnografica (Gomes, Gobbo, 2003), come sporadico è stato l'uso del metodo etnografico nell'analisi degli ambienti educativi" (Saletti Salza C., 2009a: 337-338).

Nonostante vi sia oggi un'attenzione teorica specifica al tema, manca una riflessione didattica relativa alle difficoltà maggiormente avvertite dagli insegnanti nel percorso di scolarizzazione offerto agli alunni rom e sull'esito dello stesso. Un'analisi che necessita di un'attenzione specifica rispetto alla scolarizzazione degli alunni stranieri.

---

<sup>8</sup> La ricerca è stata condotta nell'ambito del V Programma quadro dell'Unione Europea riguardante la "Ricerca e i progetti di sviluppo tecnologico" (contratto HPSE-CT-1999-00033). Si è svolto dal 2000 al 2003, ha coinvolto le università di Castellón de la Plana, Paris V e Firenze, ed è stato codiretto da Ana Gimenez Adelantado, Jean-Pierre Liégeois e Leonardo Piasere.

<sup>9</sup> Pontrandolfo S., La costruzione di un'identità rom invisibile. Etnografia e storia nella scuola di Melfi. Dattiloscritto.

Una delle difficoltà rilevate nel corso della formazione è stata la minor partecipazione del personale insegnanti di uno dei due quartieri coinvolti (Q5), il quartiere dove è mancato quel lavoro continuativo<sup>10</sup> che ha contraddistinto invece il quartiere 4 dove abbiamo una situazione scolastica che si discosta in modo marcato da quella che troviamo in differenti realtà italiane. La scolarizzazione dei rom e sinti oggi in Italia ha infatti esiti molto scarsi sia in termini di frequenza che di successo scolastico. In molte delle scuole italiane parliamo di alunni rom che escono dalla scuola media inferiore sapendo a mala pena leggere e scrivere. Certamente vi sono eccezioni e occorre fare un'analisi contestuale specifica nelle differenti regioni. Per quanto riguarda Firenze potremmo affermare che ci troviamo in tutt'altra situazione, in particolare rispetto a quanto avviene nel quartiere 4. I dati riportati riferiti al quartiere 4 (cfr. Scali, *infra*) mostrano chiaramente una buona frequenza e un discreto successo scolastico sia per quanto riguarda la scuola elementare che quella media inferiore oltre un discreto accesso alla scuola media superiore.

Il dato è estremamente significativo perché ci mostra con evidenza quali sono stati i fattori che, nel corso di dieci anni, hanno portato ad una maggiore partecipazione delle famiglie alla scolarizzazione degli alunni rom. Da una parte dovremo considerare la grossa rilevanza dei processi culturali interni e quindi valutare quali sono stati gli indicatori interni alla comunità che hanno portato a una maggiore partecipazione dell'esperienza scolastica, senza escludere un'analisi contestuale sulle modalità di inserimento sul territorio cittadino. Dall'altra parte, nell'analizzare come sia avvenuto questa maggiore partecipazione all'esperienza di scolarizzazione, dovremo considerare il lavoro di équipe svolto

---

<sup>10</sup> Ci riferiamo qui al lavoro svolto nel corso di dieci anni dalla cooperativa CAT rispetto al tema della scolarizzazione.

da diversi anni dalla stessa cooperativa che ha coordinato il progetto *La scuola per tutti*. A tal fine, occorrerebbe poter seguire nel dettaglio qual è stata la programmazione degli interventi e gli indicatori rilevati dai differenti operatori impegnati.

Nell'ambito del percorso formativo questo lavoro sul percorso di scolarizzazione degli alunni rom domiciliati nel quartiere 4 ha avuto immediato riscontro non solo nelle capacità degli alunni che, nella maggior parte dei casi, raggiungono adeguatamente gli obiettivi del percorso scolastico intrapreso, ma anche nella capacità professionale degli operatori incontrati. Questi, a differenza degli altri, sembravano maggiormente disposti a un confronto formativo e a un confronto con gli stessi operatori che lavorano nella scuola e presso le famiglie nell'attività extrascolastica.

L'obiettivo della formazione è stato quello di partire dall'esperienza didattica quotidiana affinché operatori e personale insegnanti potessero elaborare riflessioni analitiche critiche rispetto alla propria attività. Un percorso che, potremmo dire, almeno in parte si è avviato. Forse una delle critiche più ricorrenti degli insegnanti al percorso formativo proposto era quella di poter ricevere delle indicazioni precise rispetto alle modalità didattiche da attuare con gli alunni rom, quella di avere risposte generalizzabili rispetto a tutte le situazioni e a tutti gli alunni. Il percorso proposto dalla formazione era inverso, quello di avvicinare gli insegnanti alla comprensione della differenza che ciascun alunno portava nella classe: per la sua storia familiare, per il grado di alfabetizzazione della famiglia, per il percorso migratorio vissuto, per il contesto familiare più o meno ricco dal quale la famiglia proveniva, ecc. L'occasione era quella di riflettere sul fatto che non fosse possibile dare alcuna "ricetta" rispetto alla scolarizzazione degli alunni rom, piuttosto ogni insegnante

aveva gli strumenti per riconoscere le competenze e/o difficoltà di ciascun singolo alunno.

## **Modelli educativi, 'cultura' e 'cambiamento'**

Sintetizzerei in tre punti i temi intorno ai quali si è articolato il percorso formativo, concentrandomi su argomenti assolutamente attuali relativamente al tema della scolarizzazione degli alunni rom. I temi sono:

- L'incontro a scuola tra i modelli educativi famigliari e quelli scolastici;
- Quale sia la nozione con la quale riferirsi alla 'cultura' rom e il facile fraintenderla;
- La pretesa di ritenere che la scolarizzazione possa essere occasione di 'cambiamento culturale'.

Vedremo i tre punti nell'ambito di un unico discorso. Il nostro sguardo resterà preferenzialmente legato al corso di formazione, per poter riflettere sulle modalità di confronto nate nel corso dello stesso a proposito di queste importanti tematiche.

La difficoltà maggiore avvertita dagli operatori, intendendo sia gli operatori sociali che gli insegnanti, è stata quella di comprendere la complessità dell'importanza del modello educativo che il bambino rom porta a scuola. Di capire cioè che il modello educativo di riferimento del bambino (quello familiare) per l'alunno rom a scuola diventa il metro di riferimento che gli permette di negoziare nuovi significati utili nel dare un senso all'esperienza scolastica.

Per modello educativo mi riferisco, in breve, ai modelli di apprendimento, ai modelli relazionali, ai modelli di rinforzo e di punizione dei differenti contenuti o comportamenti. Si tratta cioè di individuare quali sono per un bambino le figure

educative valide, di capire che ruolo queste abbiano e che ruolo hanno rispetto al ruolo dei genitori. Dovremo anche concentrarci su quali sono i modelli linguistici propri delle occasioni di rinforzo o punizione di un comportamento e anche sui contesti nei quali per un bambino avviene l'apprendimento. Dovremo cioè capire qual è lo spazio fisico e relazionale che un bambino identifica come educativo. E, ancora, cosa è per il bambino e cosa non è educativo in un dato contesto culturale, quindi quali sono i comportamenti appropriati che un bambino è invitato ad apprendere o a non apprendere. Tutto questo, riconoscendo la specificità di modelli culturali differenti, in questo caso dovremo accostarci al modello dei rom o sinti.

Non entreremo qui nello specifico nella descrizione di questo modello educativo (vedi Scaramuzzetti 1999, Saletti Salza 2003), potremo qui solamente commentare che si tratta di modelli culturali molto forti, che differiscono notevolmente tra loro a seconda dei differenti gruppi famigliari considerati e che quindi non abbiamo “un modello culturale rom unico”. In particolare, occorre sottolineare che si tratta di modelli famigliari che il bambino rom impara a riconoscere e a gestire autonomamente molto presto e che questa capacità gli consente di muoversi fin da piccolo, anche all'asilo o a scuola, con una discreta capacità nel gestire le relazioni con i pari e con gli adulti. Se non ne fosse capace non frequenterebbe tali ambienti; potremmo qui citare il caso in cui un bambino inizia a frequentare la scuola regolarmente solo a sette anni per esempio (cosa che a Firenze negli ultimi anni non sembra accadere, ma che riguarda invece da vicino altre realtà italiane, come quella di Torino).

Entrando nella scuola, forse il primo ambiente non rom nel quale il bambino trascorre diverse ore dalla giornata senza una figura di riferimento conosciuta, il nostro alunno rom si troverà innanzi tutto impegnato a riconoscere nelle figure adulte quelle

relazioni educative che conosce come proprie e, non trovandole corrispondenti, sarà impegnato in un lento processo di acquisizione di nuove modalità educative, di nuovi modelli utili all'acquisizione dei contenuti, nonché di nuovi contenuti da apprendere. In questo senso ci riferivamo sopra al termine 'negoiazione', ovvero alla ridefinizione di significati che possano essere comuni e condivisi con i pari e con gli insegnanti, di tutto ciò che riguarda il quotidiano scolastico.

Solo per fare un esempio, il bambino rom a scuola impara che l'apprendimento avviene per lo più in occasioni formali, in momenti didattici in cui l'insegnante parla di fronte a tanti altri bambini mentre questi devono stare in silenzio, Apprende che l'acquisizione dei contenuti a scuola avviene chiedendo continuamente conferma del proprio apprendimento e mostrando i propri risultati.

Tutte cose che non corrispondono al suo modello educativo familiare dove l'apprendimento avviene per lo più in momenti informali, svolgendo o seguendo le attività degli adulti, dove non è invitato a mostrare i propri apprendimenti o a mostrarsi e dove non viene sollecitato a chiedere conferma dell'apprendimento acquisito, ma dove magari la lode di un comportamento avviene con un importante silenzio di consenso. Ma qui non potremo che fermarci a questi brevi esempi per evitare superficiali semplificazioni del modello educativo familiare, si rimanda in merito alla bibliografia specifica (vedi Scaramuzzetti 1999, Saletti Salza 2003).

Sinteticamente, potremmo affermare che il bambino rom a scuola impara che per i gagé la scuola è un luogo educativo, quindi deve imparare a riconoscere quali sono le modalità appropriate di comportamento da quelle non appropriate e deve imparare a gestire il proprio quotidiano scolastico all'interno di un ambiente del tutto nuovo. In questo momento, per la sua frequenza, sarà rilevante la presenza nella stessa scuola di altri

bambini che hanno con lui rapporti parentali significativi (fratelli, cugini, zii), che assolveranno quell'importante funzione di controllo e protezione sulla sua persona, agevolandolo nel processo di apprendimento delle norme scolastiche.

Quest'ultima riflessione potremmo certo estenderla in generale a tutti gli alunni stranieri, ma devo sottolineare che, durante il corso di formazione, la tendenza più facile di alcuni degli interlocutori (tra operatori e insegnanti) era quella di negare in vario modo che in qualche modo un modello culturale educativo tra rom esista o che questo modello possa essere in qualche modo, o debba essere, significativo nel percorso di crescita dei bambini rom. La tentazione più forte, se volgiamo chiamarla così (di fronte allo stereotipo sociale condiviso che riguarda i rom), era quella di affermare che il processo di scolarizzazione potesse rappresentare un'occasione di socializzazione insostituibile per questi bambini. Affermazione che potrebbe essere benissimo negata, se considerassimo che per alcune famiglie rom la scuola può essere intesa come un'occasione di apprendimento, ma non certo di educazione o di socializzazione, momenti importanti che l'alunno potrebbe ricevere solamente in famiglia.

Alcuni operatori negavano l'esistenza del modello educativo rom rifiutandolo, asserendo che i rom non hanno un modello educativo specifico, ma un modello che, anzi, sarebbe del tutto simile al nostro. Altri operatori negavano l'esistenza di un modello culturale differente operando una sorta di pregiudizio sociale positivo e asserendo che è molto meglio il loro modo di vivere, il loro modo di gestire le relazioni piuttosto di quello degli altri bambini e genitori. Tutto questo per poi comunque operare una sorta di differenziazione nel parlare dei "rom", che farebbero parte di una categoria diversa da quella dei "nostri" bambini, ovvero quelli non rom. Gli alunni rom si

comporterebbero meglio, sarebbero anche più educati, i genitori sono più rispettosi della persona dell'insegnante, ecc. Ma, sempre nelle parole degli stessi insegnanti, questi bambini vengono differenziati dai "nostri", appartengono comunque a qualcosa d'altro che non viene riconosciuto se non in una forma di alterità.

**Negando che un modello educativo rom esista emerge chiaramente che la difficoltà degli insegnanti è quella di riconoscere di fronte a sé un bambino che proviene da un contesto culturale differente e di legittimarglielo.**

Questo passaggio pochi operatori sono in grado di farlo. Il vissuto di molti insegnanti è quello di provare molta difficoltà nell'accostarsi a ciò che l'alunno rom porta a scuola. Una difficoltà che non viene espressa, ma che è profondamente sentita. Talvolta (anche nel corso di formazione), per uscire dalla sensazione di incomprensione, la pretesa degli operatori diventava quella di voler conoscere i rom, di sapere esattamente riconoscere il loro comportamento, il significato delle loro tradizioni, la loro "cultura", ecc. Come se fosse possibile avere una sorta di "ricetta" utile a comprendere il modello culturale in oggetto e operando quella grave generalizzazione che consiste nel non differenziare tra loro i singoli bambini.

Oppure, la pretesa diventava quella di ritenere di conoscere bene i propri alunni rom e i loro genitori. La maggior parte delle volte questa pretesa avveniva in realtà fraintendendo totalmente il modello culturale degli alunni considerati. Talvolta gli insegnanti non ne conoscono neppure la nazionalità. Ma perché è così difficile conoscere l'alunno rom? Ciò che accade è che l'insegnante cerca di farsi un'idea del bambino sulla base di ciò che il bambino fa o dice, senza contare il fatto che il bambino a scuola si mette in una posizione difensiva: di fronte a un insegnante che potrebbe non

comprendere e talvolta non corrispondere del valore che ha la sua famiglia, il suo modo di vivere, il bambino eviterà di raccontare qualcosa che riguarda la sua famiglia. Il bambino sente se l'insegnante disprezza o non apprezza il suo contesto familiare e per evitare di trovarsi di fronte a questo possibile rifiuto dell'adulto (insegnante) eviterà di parlare di sé.

Il suo comportamento, le sue risposte alle sollecitazioni dell'insegnante diventano per l'alunno l'occasione di trovare di fronte a lui una nuova identità. Questa nuova identità sarà negoziata in relazione a ciò che l'insegnante mostra essere in grado di comprendere (del suo mondo). Il bambino a scuola sembra quindi apprendere ciò che potrebbe essere importante dire o non dire.

Perché non dire? Perché il bambino ha bisogno di difendersi? Semplicemente per difendere quanto di prezioso ha e che a scuola non gli viene facilmente riconosciuto con altrettanta importanza: la sua famiglia, i suoi genitori, la sua casa, i suoi valori, le sue tradizioni, ecc. Potremo per esempio trovarci di fronte a un alunno rom che a scuola non si racconta, che non parla della sua famiglia o che non racconta delle festività, un alunno che piuttosto dire qualcosa di ciò che riguarda il suo mondo familiare, mente. Un alunno che invece di dire che il giorno prima non è venuto a scuola perché c'era una festa importante religiosa, in cui magari hanno sgozzato una pecora, dice che non è venuto a scuola perché aveva mal di pancia. Oppure abbiamo un bambino che racconta dettagliatamente i particolari della festa, ma che su altri aspetti che sente l'insegnante potrebbe non comprendere, tace. Cosa ci sta dicendo? Il mal di pancia diventa in qualche modo l'unico modo che il bambino ha di portare a scuola, di fronte alla persona dell'insegnante, la motivazione della sua assenza da scuola. Altro non sarebbe condivisibile o forse comprensibile per l'insegnante.

Paradossalmente, ciò che pensano alcuni insegnanti in queste situazioni è che gli alunni che hanno di fronte non conoscono le loro tradizioni, ritenendo quindi opportuno un progetto scolastico volto all'insegnamento della loro cultura. Diventa a questo punto facile comprendere il totale fraintendimento in quello che avviene nello spazio della scuola. Gli insegnanti continueranno a pensare che i bambini non conoscono la loro cultura e i bambini eviteranno di portare il loro mondo familiare a scuola. Ciò che accade nel mezzo (il fraintendimento dell'insegnante, ma, attenzione, non quello del bambino) tutela ancora una volta in qualche modo entrambi nel proprio ruolo: il bambino a scuola diventa l'alunno rom, quello che l'insegnante pensa di conoscere. Quel bambino di cui l'insegnante pensa di conoscere la "cultura", dovremmo domandarci: ma quale "cultura"?

Siamo sicuri, come operatori sociali e insegnanti, di riconoscere i modelli culturali del bambino e di non fraintendere piuttosto un atteggiamento difensivo dell'alunno come un "tratto culturale"? Siamo sicuri che il genitore che non fa partecipare il bambino alle uscite didattiche ci stia dando mostra di un tratto culturale piuttosto che mostrarci chiaramente la sua preoccupazione che il bambino esca dallo spazio della scuola? Gli esempi potrebbero essere tra i più differenti. L'occasione è quella di riflettere sul fatto che la tentazione più facile è quella di interpretare il contesto culturale dell'alunno attraverso categorie interpretative che corrispondono ai nostri schemi mentali, schemi dai quali sarà difficile scostarsi per incontrare realmente cosa l'alunno ci sta portando a scuola.

Sabrina Tosi Cambini (2008) in uno scritto che mette in relazione il lavoro sociale con l'antropologia, scrive: "Cultura diviene dunque un termine non solo abusato, ma anche strumentalizzato: lo si usa per connotare una situazione che il servizio non sa capire (del tutto o in parte) né gestire (del tutto o in

parte), che permette al contempo di concentrare la responsabilità di questa incapacità sull'utente e di far esimere il servizio [s'intende il servizio sociale in genere] su se stesso e ad una reale apertura al cambiamento". "Cultura" diventa quindi facilmente ciò che può essere difficile comprendere, ciò in cui l'operatore in genere non si riconosce.

Queste considerazioni andrebbero certo approfondite data l'importanza che rivestono e il ruolo centrale che hanno nel processo di scolarizzazione. Abbiamo qui l'occasione di presentarle brevemente per offrire agli operatori interessati uno spunto di riflessione che possano fare proprio nella loro esperienza professionale. Sarebbe infatti scorretto operare banali generalizzazioni in relazione al tema affrontato.

Occorre inoltre sempre riportare la massima importanza nel differenziare i casi, nel differenziare cioè tra loro gli alunni di cui stiamo parlando. Dovremo ripeterlo ancora. Frequentemente, ci si trova di fronte a una pericolosa generalizzazione, che vede nei rom e sinti persone che avrebbero la stessa storia, lo stesso percorso migratorio, la stessa lingua, le stesse tradizioni, ecc., riunendo tutti sotto la grande categoria dei "nomadi".

Ovviamente non ci riferiamo qui a difficoltà avvertite da tutti gli insegnanti, lo scriviamo ancora una volta. Ma l'occasione qui è proprio quella di problematizzare quegli aspetti che gli insegnanti o gli operatori sociali (data la difficoltà avvertita) rifiutavano più facilmente nell'occasione formativa, aderendo in qualche modo a una sorta di pregiudizio sociale che identifica i rom come individui che non si occupano adeguatamente dei loro bambini o che comunque andrebbero supportati in un percorso di "supporto alla genitorialità". Un tema caro a molti operatori che operano nei servizi sociali che andrebbe totalmente rivoltato.

Questo presupposto ha diverse sfaccettature che avremo occasione di riprendere. Ci basti qui aggiungere che una delle

conseguenze dirette di questo pregiudizio sociale identifica il percorso di scolarizzazione come l'unica occasione educativa che i bambini avrebbero a disposizione, come se la famiglia non potesse o sapesse provvedere adeguatamente. Ecco che la scuola diventerebbe un agente sociale competitivo rispetto alla famiglia. Ed ecco che arriviamo al nostro 'cambiamento', uno dei nodi citati sopra. Il pregiudizio sociale che vede banalmente nei rom un insieme di persone che vive senza regole e che fa crescere i bambini in una sorta di deprivazione sociale, senza gli stimoli adeguati, identifica la scuola come l'occasione di incidere sulla loro 'cultura' e di cambiarla.

Per affrontare queste tematiche nel corso di formazione si è deciso di offrire innanzitutto una lettura antropologica dei modelli culturali in genere, quindi del modello educativo rom nello specifico. Nelle occasioni in cui è stato possibile inoltre, la presenza fissa agli incontri del coordinatore del progetto offriva la possibilità di portare l'attenzione sulle differenze tra le singole famiglie. La necessità degli insegnanti era quella di distinguere, proprio nel lavoro quotidiano, le famiglie kosovare da quelle macedoni per esempio, ciascuna con una propria storia e un proprio vissuto. Una delle necessità maggiori infatti era proprio quella di portare gli operatori che partecipavano al progetto di differenziare le competenze dei singoli alunni, cercando di non uniformarli indiscriminatamente sotto la generica categoria degli alunni "rom" o "nomadi" o "zingari".

Da qui si è trattato di invitare gli operatori a riconoscere all'interno del quotidiano scolastico quali fossero quei tratti che essi individuavano come 'culturali', a domandarsi se questi lo fossero veramente e come secondo loro questi influivano nel percorso scolastico. «La scarsa attenzione», «la scarsa capacità di concentrazione», «il non raccontare le proprie tradizioni», «la scarsa partecipazione dei genitori» – questi tra i fattori che venivano individuati e citati come "tratti culturali" – sono

elementi che costituiscono la “cultura” dei rom? O sono elementi che mostrano le difficoltà del bambino di gestire il proprio quotidiano a scuola? O, ancora, costituiscono tentativi che il bambino mette in atto per tutelare la sua identità che nello spazio della scuola non gli è riconosciuta?

Nel corso degli incontri si è così trattato anche di smascherare alcuni semplici pregiudizi sociali e comuni e di legittimare invece l’alunno rom del suo modello educativo familiare.

In un certo senso si trattava di rimarcare, di chiarire quale compito avesse la scuola e, d’altra parte, di poter approfondire come viene vista la scuola da parte delle famiglie e degli alunni. Le analisi antropologiche svolte sul tema della scolarizzazione degli alunni rom sono ampie e permettono di evidenziare che in molti casi, di per sé la scuola, per la famiglia rom, potrebbe non essere un luogo educativo. Gli stessi insegnanti non avrebbero quindi un ruolo educativo (Gomes A. M., 1994; Saletti Salza, 2003), da qui il disvalore che le famiglie potrebbero attribuire al percorso scolastico in generale. Ma le differenze tra i differenti casi, tra le differenti famiglie, andrebbe approfondita.

Come si scriveva sopra, da questo punto di vista la frequenza scolastica diventa l’occasione per il bambino di attraversare due spazi la famiglia/la scuola dovendo imparare a gestire e conoscere il secondo. Dovrà imparare come ci si comporta a scuola e tutti i modelli relazionali e di apprendimenti che gli sono propri. L’alunno rom a scuola si trova di fronte a un conflitto tra i due modelli educativi, un conflitto che risolve però facilmente dal momento che, anche a scuola, l’unico modello educativo per lui valido resta quello familiare. L’analisi non verrà qui ulteriormente approfondita, ma sono stati proprio queste le riflessioni che hanno potuto portare gli insegnanti riflettere su cosa viveva quotidianamente il bambino a scuola, confrontando continuamente il proprio modello

famigliare con quello proposto a scuola. La partecipazione agli incontri di formazione degli insegnanti della scuola materna è stata in questo senso particolarmente significativa perché sapevano spiegarsi e spiegare agli altri insegnanti che partecipavano al corso come questo disorientamento si esprimeva e quale poteva essere la soluzione di risoluzione proposta. Gli insegnanti della scuola materna, proprio per il differente ruolo degli altri insegnanti più focalizzati sul raggiungimento degli obiettivi scolastici, riuscivano cioè a raccontare agli altri insegnanti “il bambino”, il suo vissuto i primi giorni di frequenza, il timore dei genitori e quindi come instaurare un rapporto di fiducia. Da qui sono nate anche occasioni di confronto tra insegnanti sui singoli bambini, che lasciavano la materna per entrare alle elementari. Un momento che la formazione ha cercato di salvaguardare data l'importanza di far lavorare i partecipanti sulla necessità di differenziare ciascun singolo bambino nelle sue competenze, difficoltà, sul suo carattere e sulla famiglia.

### **Abbassare le nostre aspettative? Una riflessione conclusiva**

Durante uno degli incontri svolti, discutendo delle differenti sfaccettature del complesso rapporto tra scuola e famiglie rom un'operatrice sociale si domanda ad alta voce (forse più come individui, che come operatori) se siamo chiamati ad abbassare quelle che sono le nostre aspettative. Di fronte cioè alla nostra intenzione di far diventare la scolarizzazione un'occasione di formazione sociale importante, di fronte alla difficile mediazione con le famiglie e, aggiungerci, talvolta nel difficile rapporto con i problemi dei singoli contesti scolastici, cosa dovremmo fare? Penso che la risposta sia esattamente il contrario di quella data. Come operatori, ma prima di tutto come individui che hanno una precisa responsabilità sociali

(formatori, insegnanti, educatori, ecc.) dovremo imparare ad alzare le nostre aspettative, comprendendo più da vicino quali siano gli strumenti appropriati e sottoponendoci a continue valutazioni del nostro operato.

L'obiettivo è quello di trovare le vie di accesso a questa negoziazione utile a trovare significati condivisi per poterci mettere nella condizione di condividere alla pari importanti processi sociali.

## Bibliografia

- M. Callari Galli, 1996, *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*, Scandicci, La Nuova Italia.
- F. Gobbo, (a cura di), 1996, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- , 2000, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- , (a cura di), 2003, *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Milano, Unicopli.
- A. M. Gomes, 1998, *Vegna che ta fago scriver*, Roma, CISU.
- , 1994, "Una scuola che deve farsi conoscere", in *il Quadrante Scolastico*, n.63.
- , 2003, "Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico", in F. Gobbo e A.M. Gomes. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, pp. 291-331.
- , 2004, "Della scuola e della scolarizzazione", in A.M. Gomes, L. Piasere (a cura di), *Antropologia*, 4, pp.163-174.
- S. Lelli, 2004, *Pragmatiche dell'interazione educativa in una classe pluriculturale con alunni rom. Microetnografia in un contesto scolastico di Firenze*, in C. Saletti Salza, L. Piasere, (a cura di), *Italia romani*, vol. IV, Roma, CISU, pp. 229-258.
- J. P. Liègeois, 1999, *Minoranza e scuola: il percorso zingaro*, Roma, Anicia.
- E. Nigris, (a cura di), 1996, *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- J. Ogbu, 2003, Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze, in Gomes A.M.R., Gobbo F., (a cura di), *Etnografia dei contesti educativi*, Roma, CISU, pp. 21-45.

L. Piasere, C. Saletti Salza, E. Tauber, 2003, "L'educazione dei bambini sinti e rom; risultati preliminari di una ricerca europea", in P. Scarduelli (a cura di), *Antropologia dell'occidente*, Meltemi, pp-103-134.

L. Piasere, (a cura di), 2004, *La sfida: dire qualcosa di antropologico sulla scuola*, in *Antropologia*, Roma, Meltemi, n. 4, pp. 7-17.

---, 2007, "Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione", in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU.

S. Pontrandolfo, 2004a, *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, Roma, CISU.

S. Pontrandolfo, 2004b, *Alla ricerca dei rom di Melfi: i rom immaginati e l'archivio scolastico*, in *Quaderni di sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier, n. 36, pp. 51-72.

P. Scaramuzzetti, 1999, "La vita familiare come ambito educativo in un gruppo di Roma sloveni", in *Italia Romani*, vol. II, Roma, CISU.

C. Saletti Salza, 2003, *Bambini del "campo nomadi". Romá bosniaci a Torino*, Roma, CISU.

--- 2005, "Non c'è proprio niente da ridere. Sulle strategie di gestione del quotidiano Scolastico di alcuni alunni rom", in *Quaderni di sociologia*, vol. XLVIII, n. 36, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 7-29.

--- 2007, "Frequenza e profilo scolastico degli alunni rom xoraxané bosniaci a Torino. Un confronto tra etnografia e ricerca quantitativa", in Gobbo Francesca (a cura di) *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 173-189.

- 2008, “Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso ‘speciale’, differenziante”, in Gobbo F. (a cura di), *L’educazione al tempo dell’intercultura*, Carocci.
- 2009a, “La scuola: un ambiente educativo?” in *Educazione interculturale*, vol.7, n.3, Trento, Erickson.
- 2009b, “Come la scuola può diventare un ambiente educativo per gli alunni rom? Qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti”, in A.A.V.V., *Anche i miei fiori hanno bisogno di acqua*. Rapporto sulle attività del progetto “Le Cicale”, Matera, Associazione Tolbà.
- P. S. Sidoti, 2004, Apprendisti scolari, alunni renitenti. Il caso speciale dei camminanti di Noto, in *Antropologia*, Roma, Meltemi, n. 4, pp. 117-139.
- P. S. Sidoti, 2005, Apprendisti scolari: esperienze di scuola e scolarizzazione tra i bambini Caminanti di Noto, comunicazione per il Seminario sull’antropologia dell’educazione: processi educativi, differenze culturali, percorsi di ricerca, Torino, 3-4 novembre 2005.
- A.V. Sorani, 2004, Gli insegnanti degli alunni rom e sinti. Un’indagine nazionale, in *Quaderni di sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier, n. 36, pp. 73-90.
- E. Tauber, 2002, Men ham sinti – men ham kek gage! *About Sinti, childhood, school and the others*, rapporto di ricerca per il progetto “*The Education of the Gypsy Childhood in Europe*”, Università di Firenze.
- P. Toninato, 2002, *La produzione scritta tra i bambini dei Roma sloveno-croati*, rapporto di ricerca per il progetto “*The Education of the Gypsy Childhood in Europe*”, Università di Firenze.
- Tosi Cambini S., 2008, “Riconoscersi soggetti culturali. Per una rivisitazione antropologica del bagaglio formativo di chi opera nel sociale”, in *Animazione Sociale*, 2, pp. 74-82.

P. Trevisan, 2004, *Scrivere e leggere. Etnografia politica di un corso per l'alfabetizzazione di adulti sinti*, in *Antropologia*, Roma, Meltemi, n. 4, pp. 141-161.

---, 2008, *Etnografia di un libro*, Roma, CISU.

# ***L'accesso all'istruzione e alla formazione professionale dei residenti negli insediamenti rom della Circoscrizione 4 negli ultimi dieci anni***\*

**Gilberto Scali**

## ***Introduzione.***

Il rapporto tra scolarizzazione e condizione di minoranza è uno dei temi più ricorrenti nell'ambito degli studi relativi all'educazione interculturale. Le tematiche trattate in questa corrente di studi sono differenti, il nodo centrale per noi rilevante è la posizione che all'interno di queste riflessioni occupa la scuola. La scuola infatti occupa una posizione problematica dato il potenziale rischio di perpetuare al suo interno stratificazioni sociali in base all'*appartenenza etnica*, riproducendo così gli stereotipi presenti nella struttura sociale. La tendenza a giustificare l'insuccesso scolastico di alcuni alunni con la loro appartenenza a un determinato *gruppo etnico* sembra in qualche modo riproporre la teoria della "deprivazione culturale", nata negli Stati Uniti negli anni Sessanta, che intrecciava la condizione migratoria e di minoranza con le difficoltà scolastiche, suggerendo che l'insuccesso scolastico delle minoranze fosse legato a condizioni "svantaggiate", sociali e culturali. Sebbene sia una impostazione teorica ampiamente superata, oggi, molti dei progetti di educazione interculturale sembrano ancora interpretare l'insuccesso scolastico delle *minoranze* secondo questi stessi presupposti.

---

\* Si ringrazia Carlotta Saletti Salza per i consigli in fase di stesura di questo testo

In relazione all'analisi qui proposta, suggeriamo che, al contrario, il rendimento scolastico negativo deve essere considerato come conseguenza di un complesso sistema di relazioni fra le istituzioni scolastiche, le persone che ne fanno parte e i soggetti di un cosiddetto *gruppo etno-culturale*. Per questa ragione, gli interventi socio-educativi portati avanti dal Progetto "La scuola per tutti", e volti a favorire la scolarizzazione degli alunni rom e sinti, non si sono avvalsi di strategie meramente compensatorie, ossia dirette a supportare le cosiddette difficoltà di apprendimento nella pratica educativa/didattica quotidiana. A nostro avviso, l'applicazione di strategie compensatorie si sarebbe rivelata insufficiente e avrebbe implementato ulteriori processi di segregazione. Al contrario, la scelta di operare sulle modalità di incontro tra il sistema scolastico e il contesto del territorio fiorentino ha tentato di creare una rete di comunicazione tra la scuola, i servizi e le famiglie rom. Gli interventi si sono configurati, infatti, non solo come un "aiuto immediato" attento ai bisogni specifici dell'alunno rom o sinti, ma in particolare come un processo di costruzione di relazioni che ha portato, nel tempo, alla decostruzione di alcuni pregiudizi e stereotipi - da parte di scuola e servizi - e alla possibilità conseguente di creare contesti adeguati per la loro accoglienza; al rafforzamento delle modalità di accesso all'istruzione superiore e alla formazione professionale e al riconoscimento delle sua funzione potenziale di accessibilità al mondo del lavoro; alla creazione di un canale di comunicazione il più possibile diretto tra istituzioni scolastiche, servizi e famiglie. Questa serie di azioni specifiche e gradualità, pertanto, ha contribuito a creare condizioni più adeguate per l'accesso alla scuola secondaria di 2° grado e alla formazione professionale. Da due-tre anni si registra, infatti, un incremento di iscrizioni da

parte dei ragazzi rom all'istruzione superiore: un dato importante contro quella stratificazione/ segregazione sociale di cui parlavamo e che può configurarsi come un elemento rivelatore di "pari opportunità".

Riteniamo sia importante evidenziare, dunque, che ripensare al cosiddetto "insuccesso scolastico" richieda una ri-lettura attenta delle interazioni fra *tutti* all'interno di un contesto specifico (le famiglie rom, le istituzioni, gli operatori del privato sociale). Non solo, questa ri-lettura del contesto è connessa al cambiamento di pratiche e relazioni all'interno della scuola, in cui una maggiore frequenza e scolarizzazione, un miglioramento delle "modalità interazionali" etc., possono essere considerati *solo* degli *indicatori di qualità*. Il processo di cambiamento in un'ottica *interculturale* avviene tramite relazioni individuali e collettive, accogliendo *tutti i modelli culturali* che si trovano a interagire nello spazio scolastico. Un progetto *interculturale* ha necessità di guardarsi continuamente indietro, di esprimere valutazioni continue sulla *qualità* di queste relazioni, con l'obiettivo di offrire gli strumenti più appropriati.



### ***Premessa.***

Uno degli obiettivi del progetto “La scuola per tutti” è stato quello di porre attenzione alle dimensioni dell’accesso scolastico dei minori rom e sinti nella città di Firenze. Questa attenzione è stata dettata dalla necessità di valutare gli esiti degli interventi volti a favorire la scolarizzazione e di esaminare quindi la situazione scolastica, attraverso i principali indicatori, quali l’accesso alla scuola secondaria di 2° grado e alla formazione professionale.

Con il progressivo smantellamento di uno degli storici campi istituzionali fiorentini, l’Olmattello, e i cospicui inserimenti di famiglie in case di edilizia popolare, non è stato facile “fotografare” una situazione in continuo cambiamento. Pertanto, il Progetto ha deciso di prendere in analisi, come campo d’indagine, l’accesso scolastico dei minori, residenti nel più grande insediamento rom fiorentino, ossia nei due villaggi di Via del Poderaccio, nella Circoscrizione 4 del Comune di Firenze. In particolare, si è deciso di privilegiare come campo di indagine l’accesso all’istruzione superiore e alla formazione professionale da parte dei ragazzi che vi hanno abitato negli ultimi 10 anni.

L’obiettivo di questa decisione era quello di fornire una riflessione sul lavoro svolto e sugli obiettivi conseguiti in relazione alla frequenza scolastica e al passaggio alla formazione professionale, attraverso gli interventi realizzati da Cat Cooperativa Sociale nel corso dell’ultimo decennio. Interventi volti a favorire pari opportunità nell’accesso e nella frequenza scolastica dei minori rom. Tali interventi si sono concentrati in attività di sostegno scolastico, in collaborazione con la Cooperativa Cepiss, e sostegno extrascolastico, mediazione scuola/famiglie/servizi territoriali e i cui principi etici e metodologici hanno preso fondamento, in particolare, da una raccomandazione del 3

Febbraio 2000 del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa sulla scolarizzazione dei fanciulli rom e sinti in Europa:

*Il Comitato dei Ministri, in conformità all'articolo 15/b dello Statuto del Consiglio d'Europa considerando che lo scopo del Consiglio d'Europa è la realizzazione di una più stretta unione tra i suoi membri e che questo scopo può essere perseguito in modo particolare attraverso l'adozione di un'azione comune nel campo dell'educazione scolastica;*

*riconoscendo l'urgenza di stabilire nuove basi per future strategie educative in favore dei rom e sinti in Europa, soprattutto in ragione del tasso elevato di analfabetismo che imperversa all'interno di questa comunità, dell'ampiezza dell'insuccesso scolastico, dello scarso numero di giovani che terminano gli studi primari e della persistenza di fattori quali l'assenteismo scolastico;*

*notando che i problemi ai quali sono confrontati i rom e i sinti in ambito scolastico sono in larga parte conseguenza delle politiche educative da tempo perseguite le quali hanno condotto all'assimilazione e alla segregazione dei fanciulli rom e sinti nella scuola basandosi sul pretesto di un loro handicap socioculturale;*

*considerando che per porre rimedio alla posizione svantaggiata dei rom e dei sinti nelle società europee occorre garantire ai fanciulli rom e sinti pari opportunità nell'ambito dell'educazione scolastica; considerando che la scolarizzazione dei fanciulli rom e sinti deve costituire una priorità delle politiche nazionali condotte in favore dei rom e dei sinti; in base allo spirito per cui le politiche volte a risolvere i problemi a cui i rom e i sinti sono confrontati nell'ambito dell'educazione scolastica debbono essere globali e fondate sulla constatazione che la questione della scolarizzazione dei fanciulli rom e sinti è connessa a un insieme di fattori e di condizioni preliminari, in particolare gli aspetti economici, sociali, culturali e alla lotta contro il razzismo e la discriminazione; raccomanda ai governi degli Stati membri di rispettare nell'attuazione della loro politica di educazione scolastica, i principi enunciati in annesso alla presente raccomandazione.*

Il Progetto “La Scuola per tutti”, iniziato il 21 settembre 2008 e terminato il 21 settembre 2010, ha trovato le sue basi operative e metodologiche negli interventi sopra brevemente descritti. Nello specifico, le relazioni già avviate con le famiglie, le radicate conoscenze contestuali e costruzioni consolidate di reti socio-scolastiche, sono state occasioni importanti sulla base delle quali è stato realizzato il progetto.

## ***1. Una breve sintesi storica sulla presenza delle famiglie rom nella città di Firenze.***

La maggior parte delle famiglie rom domiciliate e/o residenti a Firenze provengono prevalentemente da aree urbane del Kosovo, della Macedonia, dalla Serbia e della Bosnia. Molti hanno dovuto abbandonare le loro case per motivi economici o di sicurezza a causa delle guerre scoppiate nella ex-Jugoslavia. La loro presenza sul territorio, in piccoli insediamenti spontanei sparsi, si è incrementata a partire dal 1987. In seguito a proteste cittadine, il Comune destinò due diversi gruppi nelle località dell'Olmatello e del Poderaccio, ancora oggi sede dei due insediamenti ufficiali. I gruppi familiari presenti provenivano per la maggior parte dal Kosovo e in parte minore dalla Bosnia e dalla Serbia, ai quali si aggiunsero, all'inizio, degli anni Novanta, alcuni gruppi di provenienza macedone. Ai lati di questi insediamenti, nel frattempo, ne erano sorti altri, abusivi, successivamente smantellati, ad eccezione del Campo Masini, un insediamento spontaneo attiguo al campo del Poderaccio. Nel 1993, il Comune deliberò il tetto massimo di presenze rom a Firenze equivalente ad un numero di 550. Presenze che, di fatto, risultavano essere circa il doppio. Successivamente, iniziò una fase di progettazione di nuovi interventi (in base alla Legge Regionale 73/95), che prevedeva: il graduale smantellamento degli insediamenti attraverso una distribuzione delle famiglie nel territorio della regione per i profughi; l'istituzione di insediamenti "pilota" nelle Circoscrizioni 2 e 3; l'attivazione di un coordinamento e programmazione con Comuni, Enti Locali dell'area fiorentina, Provincia e Regione; l'attivazione di processi di inserimento lavorativo e scolastico. Questa iniziativa suscitò

grandi proteste politiche e cittadine, fino ad arrivare ad una raccolta di firme per un referendum contro la presenza dei rom nella città. In quel periodo, i tentativi di distribuzione di piccoli gruppi di famiglie in altri territori non ebbero alcun successo, tranne che per alcuni nuclei familiari profughi. A partire dal 1996, con l'avvio della delega alle Circoscrizioni 4 e 5 per la gestione dei Campi nomadi, avvenne una divisione nella organizzazione e programmazione degli interventi. A causa della guerra nel Kosovo e delle persecuzioni subite dai rom nella ex-Jugoslavia, il 1999 vide un aumento della popolazione soprattutto negli insediamenti del Poderaccio e del Masini. Si trattò prevalentemente di ricongiungimenti familiari, legalmente riconosciuti, che gravarono ulteriormente sulle precarie condizioni degli insediamenti, fino al culmine raggiunto con l'incendio di una parte del Poderaccio, avvenuto nell'autunno del 2000, che provocò la morte di una bambina. Fatto, questo, che causò forti tensioni tra le famiglie rom e l'Amministrazione.

Dal 2001 sono iniziate le fasi progettuali per la costruzione di un nuovo insediamento, attiguo al vecchio: un villaggio di casette prefabbricate in legno, per l'inserimento delle famiglie nel Luglio 2004. Successivamente, l'area dell'ex campo del Poderaccio è stata ristrutturata per collocarvi, nell'autunno del 2005, in un altro villaggio di casette prefabbricate, le famiglie del Masini. L'altro insediamento istituzionale fiorentino, l'Olmatello, da alcuni anni è in fase di progressivo smantellamento. Le persone hanno avuto accesso a condizioni residenziali pubbliche, così come altre famiglie del Poderaccio, o sono state inserite in altri tipi di percorsi sociali. Attualmente vi risiedono circa un settantina di persone.

A Firenze quindi, un significativo numero di famiglie rom è assegnatarie di alloggi di residenza pubblica. Tali assegnazioni costituiscono un pieno riconoscimento dei diritti di cittadinanza a questi nuclei. Occorre, però, sottolineare che le assegnazioni difficilmente potranno considerarsi l'unica soluzione orientata al superamento dei villaggi e dei campi.

Da una decina di anni circa, sul territorio comunale, si rileva una significativa presenza di famiglie rom provenienti dalla Romania. Queste famiglie, in cui in genere non sono presenti minori o anziani, alternano periodi di permanenza a Firenze a soggiorni nel proprio paese. Nella città questi nuclei hanno trovato dimora in insediamenti spontanei che spesso vengono sgombrati.

Di seguito proponiamo le tabelle sulle presenze nel contesto fiorentino. I dati sono riferiti all'anno 2007 e sono ripresi dall'Osservatorio Regionale della Fondazione Michelucci.

Presenze per tipologie di insediamento:

### Villaggi o insediamenti innovativi

Località	Presenze	Tipologia insediamento	Gruppi
Villaggio del Poderaccio 1	295	Villaggio con abitazioni	Rom xoraxané Macedonia, Kosovo, Bosnia; Ashkalija
Villaggio del Poderaccio 2	177	Villaggio con abitazioni	Rom Kosovo; Ashkalija
Villaggio del Guarlone	33	Villaggio con case in muratura	Rom xoraxané Macedonia

Insedimenti irregolari o informali (\*stime della Fondazione Michelucci)

Località	Presenze	Tipologia insediamento	Gruppi
Firenze	220*	Baracche, ripari notturni	Rom rumeni

Campi ufficiali o riconosciuti

Località	Presenze	Tipologia insediamento	Gruppi
Olmatelyo	142	Campo con container	Rom xoraxané, Kosovo, Serbia, Macedonia, Bosnia

## ***2. L'accesso all'istruzione e alla formazione professionale.***

Nel 2000, nel campo istituzionale del Poderaccio, abitavano circa 350 persone. Queste presenze sono lievemente diminuite negli anni, a seguito dell'assegnazione di alloggi di edilizia pubblica. A partire dal luglio 2004, i residenti sono stati trasferiti in un Villaggio di casette prefabbricate, attiguo all'ex campo Poderaccio.

Gli attuali residenti di questo Villaggio sono 276. Nell'insediamento spontaneo, detto Campo Masini, il numero delle presenze è stato soggetto a maggiori fluttuazioni: dai 200 circa nel 2000, ai 380 circa nel 2002,

fino ai 163 attualmente residenti nel nuovo villaggio, attiguo al precedente, che ha accolto i suoi abitanti nel Novembre del 2005.

Attualmente il totale dei residenti dei due villaggi è di 439 abitanti, di cui il 50% circa minorenni, provenienti dalla ex-Jugoslavia, in maggioranza dal Kosovo e dalla Macedonia e, in misura minore, dalla Serbia e dalla Bosnia.

A Firenze, come in altre città italiane, la frequenza scolastica è stata uno dei prerequisiti tramite il quale era possibile risiedere in un campo autorizzato. La frequenza scolastica diventava così uno dei parametri con cui monitorare le presenze nei campi nomadi ed elaborare progetti scolastici specifici. Analizzando questi dati relativi alla frequenza, è stato evidente che, se da una parte, su un piano quantitativo generale, si rilevava un discreto accesso, (nonostante alcuni casi di dispersione, nello stesso tempo era possibile evidenziare una generale “passività”, sia individuale che familiare nella partecipazione scolastica. Nei primi anni del 2000, vennero quindi elaborati alcuni interventi specifici volti ad incentivare e sostenere l’accesso all’istruzione superiore e alla formazione professionale attraverso borse di studio.

Di certo le condizioni ambientali di degrado che contraddistinguevano i campi non favorivano processi di reale inserimento scolastico. Le condizioni di svantaggio, provocate dal risiedere nei campi, sono state parzialmente superate con l’inserimento delle famiglie nei villaggi a luglio 2004 e Novembre 2005 o definitivamente con l’assegnazione di alloggi di edilizia pubblica. Con questo, ci preme sottolineare che non intendiamo il passaggio nelle case motivo di maggiori frequenze e successi scolastici.

Troppo spesso le condizioni “svantaggiate” sono state motivo di qualifica culturale negativa, dando spazio a una visione della scuola come soggetto educativo in sostituzione o in competizione con la famiglia rom. Di conseguenza, questo tipo di analisi ha influito sulla costruzione di un *utente immaginario* a cui destinare interventi spesso rivolti ad aspetti ritenuti emergenziali.

Al contrario, pensiamo che, eliminando le precarie condizioni igieniche dei campi, cambiando gradualmente il rapporto con il territorio e incrementando le occasioni di relazione, si siano potute creare delle condizioni per instaurare delle *interazioni* più favorevoli.

Questa condizione di *passività* è stata oggetto di analisi da parte dei servizi pubblici, in particolare dell’Ufficio Immigrati circoscrizionale, e degli Educatori di Strada operanti nei due villaggi di Via del Poderaccio, che si sono posti l’obiettivo di coinvolgere maggiormente le famiglie, le scuole e gli insegnanti nei percorsi di scolarizzazione. Questo tentativo ha determinato un maggiore confronto tra famiglie, scuole, educatori e servizi, che in molti casi ha portato a ridiscutere le modalità di accesso e frequenza fino ad allora realizzate, attraverso un’ottica interazionale e di condivisione più ampia (non più solo connessa a momenti specifici), e di confronto fra *tutti gli attori* coinvolti nel processo di scolarizzazione. L’occasione è quindi stata quella di intervenire sulle prime iscrizioni, sugli inserimenti, sui rapporti tra genitori-insegnanti, sugli interventi specifici di sostegno. Nello stesso tempo, sono stati attivati interventi di sostegno extrascolastico domiciliare sulla base di richieste da parte degli alunni e dei genitori agli Educatori di Strada: richieste sulle cui basi sono stati condivisi e

concordati con tutti gli *attori* coinvolti, programmi, obiettivi e tempi di intervento.

Riteniamo, dunque, fermamente che la ricerca e la costruzione di processi di condivisione siano le modalità operative di base che permettano di portare avanti interventi riconosciuti, trasparenti e sostenibili.

I risultati che presenteremo di seguito sono il frutto di un lavoro condiviso, che ha visto negli alunni, in primo luogo, gli attori principali: i ragazzi che hanno conseguito delle qualifiche professionali e in seguito hanno trovato un lavoro, lo hanno fatto soltanto per propri meriti, attraverso serie motivazioni sostenute a livello familiare. Il supporto esterno è consistito nel tentativo di creare o rafforzare dei canali di comunicazione tra scuola e famiglia, di rafforzare delle abilità tramite il recupero e il sostegno scolastico o extrascolastico, di creare infine e, soprattutto, delle condizioni socio-scolastiche che non potessero a loro volta incidere negativamente su delle situazioni iniziali di “svantaggio”.

Parlare con i genitori ha significato una raccolta di informazioni sulle necessità delle famiglie, rispetto al futuro dei propri figli, legate all’istruzione, al lavoro, all’accesso a reali forme di cittadinanza. Solo laddove vi sono state delle *costruzioni partecipate* degli interventi, che partissero principalmente dal punto di vista delle esigenze familiari, si è giunti a un miglioramento della frequenza, della partecipazione scolastica, a un maggiore e più consapevole accesso alle scuole superiori, al conseguimento di qualifiche professionali, a alle conseguenti assunzioni. Ovviamente rimangono saldi alcuni nodi, probabilmente dovuti a

reciproche e profonde diffidenze, spesso non del tutto superabili nonostante gli scambi, le aperture, professionalità ed altro. Diffidenze che trovano probabilmente la loro (s)ragione di essere nei regimi di separazione in cui le società maggioritarie hanno storicamente relegato i rom, i sinti, i gitani etc, così come nelle “immagini schema” che vedono i rom solo come portatori di valori negativi, o all’interno del “quadretto romantico” in cui sono rappresentati come latori di mestieri tradizionali. Il tentativo di creare dei canali di comunicazione con le famiglie rom, rivolgendosi in particolare all’accesso all’istruzione e alla formazione professionale dei loro figli, è stato principalmente un modo per tentare di iniziare insieme ad allentare qualcuno di questi nodi.

### **3. I dati.**

Di seguito proponiamo delle brevi schede che, in ordine cronologico, cercheranno sinteticamente di mettere in evidenza le iscrizioni scolastiche dall'anno 2000-2001 all'anno 2009-2010, riportando anche alcuni dati riguardanti la formazione professionale e le qualifiche conseguite.

Oltre le schede, presenteremo una breve analisi sull'accesso all'istruzione superiore e alla formazione professionale, gli ambiti prevalenti di questa breve indagine.

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2000 - 2001</b>	
Infanzia	38
Primaria	74
Secondaria 1° grado	22 (di cui 3 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	0
Centri di formazioni professionali	0
Qualifiche o diplomi conseguiti	0

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2001 - 2002</b>	
Infanzia	49
Primaria	85
Secondaria 1° grado	37 (di cui 5 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	2
Centri di formazioni professionali	0
Qualifiche o diplomi conseguiti	0

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2002 - 2003</b>	
Infanzia	45
Primaria	53
Secondaria 1° grado	49 (di cui 10 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	1
Centri di formazioni professionali	1
Qualifiche o diplomi conseguiti	0

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2003 - 2004</b>	
Infanzia	45
Primaria	67
Secondaria 1° grado	53 (di cui 12 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	1
Centri di formazioni professionali	2
Qualifiche o diplomi conseguiti	1

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2004 - 2005</b>	
Infanzia	48
Primaria	50
Secondaria 1° grado	72 (di cui 12 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	1
Centri di formazioni professionali	6
Qualifiche o diplomi conseguiti	1

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2005 - 2006</b>	
Infanzia	47
Primaria	72
Secondaria 1° grado	49 (di cui 10 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	5
Centri di formazioni professionali	3
Qualifiche o diplomi conseguiti	2

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2006 - 2007</b>	
Infanzia	42
Primaria	72
Secondaria 1° grado	49 (di cui 9 in 3 <sup>a</sup> )

Secondaria 2° grado	6
Centri di formazioni professionali	4
Qualifiche o diplomi conseguiti	2

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2007 - 2008</b>	
Infanzia	35
Primaria	74
Secondaria 1° grado	47 (di cui 12 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	5
Centri di formazioni professionali	5
Qualifiche o diplomi conseguiti	2

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2008 - 2009</b>	
Infanzia	34
Primaria	64
Secondaria 1° grado	31 (di cui 8 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	10
Centri di formazioni professionali	2
Qualifiche o diplomi conseguiti	1

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2009 - 2010</b>	
Infanzia	32
Primaria	64
Secondaria 1° grado	51 (di cui 4 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	15
Centri di formazioni professionali	7
Qualifiche o diplomi conseguiti	2 (+ 6 in fase di qualifica)

Infine proponiamo una proiezione sul prossimo anno scolastico:

<b>Iscrizioni Anno Scolastico 2010 - 2011</b>	
Infanzia	31
Primaria	55
Secondaria 1° grado	46 (di cui 10 in 3 <sup>a</sup> )
Secondaria 2° grado	10
Centri di formazioni professionali	8 (le probabili preiscrizioni)
Qualifiche o diplomi conseguiti	Potenzialmente 10

Aggiungiamo che il numero totale dei ragazzi iscritti alle scuole di istruzione superiori e pre-iscritti nei CFP, per l'A. S. 2010-2011 è minore rispetto allo scorso anno, in quanto proporzionale alla minore natalità.

Fino all'estate 2009 le qualifiche professionali venivano conseguite dopo un percorso di studio biennale: a partire da questa data, i percorsi formativi si assolvono in un anno circa, tramite quello che viene definito "Anno professionalizzante".

Dall'estate 2009 è entrato in vigore in Toscana il "Nuovo sistema toscano dell'istruzione", il quale sancisce che l'obbligo di istruzione si assolve esclusivamente all'interno del sistema scolastico con 10 anni di frequenza.

Trascorsi 10 anni nel sistema dell'istruzione, si può decidere di:

- Proseguire il percorso scolastico fino al conseguimento della qualifica professionale o del diploma superiore
- Frequentare un percorso di formazione professionale denominato "anno professionalizzante".

I requisiti necessari per iscriversi all'anno professionalizzante sono:

- Diploma di Scuola Secondaria di 1° grado (licenza media)
- Assolvimento dell'obbligo di istruzione (frequenza 10 anni di scuola)
- Età inferiore ai 18 anni
- “Certificazione delle competenze dei saperi” che attesti le competenze possedute al momento dell'uscita dal sistema scolastico

Al termine dell'anno professionalizzante si consegue una qualifica di 2° livello europeo valida su tutto il territorio nazionale e si assolve al “diritto dovere all'istruzione e formazione”.

#### ***4. Una breve analisi***

Nel corso degli ultimi 10 anni, l'attenzione verso l'istruzione superiore e la formazione professionale è andata allargandosi tra i residenti dei campi e poi dei villaggi della Circoscrizione 4 del Comune di Firenze. Inizialmente, questa attenzione era rivolta ai ragazzi più che alle ragazze e comprendeva ambiti di studio ben definiti, principalmente Istituti professionali, per quanto riguarda l'istruzione superiore, e corsi di qualifica per meccanico e carrozziere, per quanto riguarda la formazione professionale.

Nel corso degli anni queste prospettive sono mutate, anche attraverso una comparazione tra studio e prospettive di lavoro. In tal senso, rispetto alla formazione professionale, inizialmente è stata privilegiata la scelta per i corsi di meccanico o carrozziere, gradualmente sostituiti dai corsi di ristorazione, ormai i più ambiti e frequentati, sia da parte dei ragazzi che delle ragazze.

Uno analogo orientamento si rileva anche per quanto concerne l'istruzione superiore. Salvo eccezioni, le scuole ed i corsi più ambiti continuano a rimanere quelli rispetto a cui prevale l'idea di un lavoro qualificato maggiormente garantito. Tanto che, nel corso di questi dieci anni, molti ragazzi iscritti agli istituti tecnico-professionali sono passati alla formazione professionale appena l'età lo ha consentito. Genericamente, possiamo dire che l'approccio delle famiglie rom rimane ancora molto legato alla professionalizzazione. Di certo questo approccio è stato messo parzialmente in crisi dal Nuovo sistema scolastico e formativo Toscano, che ha definito l'assolvimento dell'obbligo scolastico al compimento del 16° anno di età. Nonostante le novità apportate, molti ragazzi che avrebbero voluto frequentare i corsi di formazione professionale si sono orientati verso istituti scolastici che proponevano un percorso formativo simile a quello professionale: indice questo, di una forte attenzione alla professionalizzazione, di cui parlavamo in precedenza, spesso accompagnata dal desiderio di un passaggio alla formazione professionale appena l'età lo consentisse.

Di seguito riportiamo il tipo di diploma e qualifica conseguiti negli ultimi 10 anni:

**Istruzione superiore:**

1 Diploma di Istituto d'Arte

1 Tecnico qualificato carrozziere

Il ragazzo diplomatosi all'Istituto d'Arte non è più residente in Italia, per cui ignoriamo se il conseguimento del diploma abbia facilitato l'accesso al lavoro o ad altre forme di istruzione superiore.

L'altro diploma è stato rilasciato al terzo anno del corso per Operatore Termico dell'Istituto Tecnico Professionale L. da Vinci di Firenze. Il ragazzo che lo ha conseguito sta continuando gli studi presso il medesimo istituto.

**Formazione professionale:**

3 qualifiche di Addetto Meccanico d'auto

2 qualifiche di Addetto Carrozziere

2 qualifiche di Addetto all'installazione e manutenzione di impianti elettrici

1 qualifica di Addetto alla conduzione di macchine a controllo numerico

1 qualifica di Addetto Pasticcere

Dei 9 ragazzi qualificati:

6 hanno trovato un impiego attinente alla loro qualifica

1 ha trovato un altro impiego

1 non è ancora occupato per ragioni di ordine amministrativo

1 si è qualificato nel giugno 2010 ed è in fase di ricerca lavoro.

Aggiungiamo poi la presenza di 6 ragazzi attualmente in fase di qualifica (1 Addetto Carrozziere; 2 Addetto ai servizi ristorativi; 2 Addetto Pasticcere; 1 Addetto Acconciatore unisex).

Come si evince dai numeri, sia tra i ragazzi, che tra le ragazze rom, i corsi più ambiti, anche in proiezione rispetto al prossimo anno, sono sempre più quelli riferiti alla ristorazione, in particolare le qualifiche di Addetto ai servizi ristorativi e Addetto Pasticcere. Riteniamo che questa scelta possa fornire una indicazione rispetto alle strategie socio-economiche in atto nelle famiglie che risiedono nei villaggi. Famiglie attente sia alle volontà e alle abilità dei propri figli, quanto alle opportunità di inserimento al lavoro.

Uno dei parametri maggiormente utilizzati dai ragazzi, spesso insieme ai loro genitori, nella scelta di un corso di formazione, è quello relativo alle possibilità professionali che reputano più accessibili. Nella scelta, le prospettive di riferimento seguono in molti casi sentieri tracciati per ordine parentale. Ad esempio, l'adulto che ha trovato un impiego gratificante nel settore della ristorazione, diventa spesso un modello familiare da seguire, un punto di riferimento per le aspettative del ragazzo, della famiglia, sia rispetto alla possibilità di trovare lavoro in quel determinato settore, sia per il livello di gratificazione, professionale ed economica.

In sintesi, l'idea di riuscire a svolgere un lavoro qualificato è diffusa tra i ragazzi che risiedono nei due villaggi e supportata dai loro genitori.

L'interesse, infatti, verso il mondo del lavoro è - ribadiamo - elevato presso le famiglie che risiedono nei villaggi di Via del Poderaccio e un numero molto alto di persone ha un regolare impiego, in genere in cooperative di servizi.

Le difficoltà che tuttavia le persone spesso incontrano nella ricerca lavoro sono dovute a:

- La mancanza di scolarizzazione, che di fatto riduce la gamma delle possibilità
- La mancanza di qualificazione professionale che, anche nelle persone già impiegate, determina un maggiore livello di precarietà
- Il “fattore residenza”, poiché avere sui documenti alla voce residenza “Via del Poderaccio”, può determinare una serie di pregiudizi nel potenziale datore di lavoro e incidere su un possibile rifiuto di ‘assunzione’. Pregiudizi e stereotipi che, di fatto, influiscono anch’essi sulla riduzione di possibilità nella ricerca di un lavoro.

Come abbiamo cercato di illustrare in questa breve indagine, presso le famiglie residenti nei due villaggi di Via del Poderaccio, sono in atto dei significativi processi che, attraverso l’istruzione e la formazione, stanno consentendo l’accesso a forme di lavoro maggiormente qualificate, che andranno ad incidere positivamente su forme di partecipazione alla cittadinanza.

## Bibliografia

- Bravi L., 2009, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Milano, Unicopli
- Fondazione Michelucci (a cura di), 2008, *Rom & Sinti in Toscana 2007: tra superamento e nuove baraccopoli*, Firenze
- Gobbo F., 2000, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Gomes A. M., 1998, *Vegna che ta fago scriver*. Etnografia della scolarizzazione in una comunità di sinti, Roma, CISU.
- Liègeois J. P., 1999, *Minoranza e scuola: il percorso zingaro*, Roma, Anicia.
- Piasere L., Saletti Salza C, Tauber E., 2003, "L'educazione dei bambini sinti e rom; risultati preliminari di una ricerca europea", in P. Scarduelli (a cura di), *Antropologia dell'occidente*, Meltemi, pp-103-134.
- Piasere L., 2004, *I Rom d'Europa*, Roma-Bari, Laterza
- , 2006, "Che cos'è un campo nomadi", Achab. Rivista di Antropologia, n.8
- , 2007, "Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione", in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU.
- Saletti Salza C., 2003, *Bambini del "campo nomadi". Romá bosniaci a Torino*, Roma, CISU.

--- 2005, “Non c’è proprio niente da ridere. Sulle strategie di gestione del quotidiano scolastico di alcuni alunni rom”, in *Quaderni di sociologia*, vol. XLVIII, n. 36, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 7-29.

--- 2007, “Frequenza e profilo scolastico degli alunni rom xoraxané bosniaci a Torino. Un confronto tra etnografia e ricerca quantitativa”, in Gobbo Francesca (a cura di) *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, pp. 173-189.

--- 2008, “Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso ‘speciale’, differenziante”, in Gobbo F. (a cura di), *L’educazione al tempo dell’intercultura*, Carocci.

--- 2009a, “La scuola: un ambiente educativo?” in *Educazione interculturale*, vol.7, n.3, Trento, Erickson.

--- 2009b, “Come la scuola può diventare un ambiente educativo per gli alunni rom? Qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti”, in A.A.V.V., *Anche i miei fiori hanno bisogno di acqua. Rapporto sulle attività del progetto “Le Cicale”*, Matera, Associazione Tolbà.

Tosi Cambini S., 2008, *La zingara rapitrice. Racconti, denunce, sentenze (1986-2007)*, Roma, Cisu



## Conclusioni

Il passaggio verso una scuola realmente interculturale, ossia del rispetto e della valorizzazione di altre culture, è tutt'altro che semplice e automatico. Per gli alunni rom e sinti comporta il tentativo di una mediazione tra due mondi che, per la loro diversità, spesso sono vissuti come non facilmente conciliabili. I risultati, emersi dall'esame del lavoro svolto nei vari contesti scolastici, sembrano mostrare una tendenza alla regolarizzazione dell'obbligo scolastico. Un aspetto positivo di questo andamento tendente verso la "regolarità" è certamente rappresentato dall'interesse sempre più crescente a proseguire gli studi, sia in termini di istruzione superiore che di formazione professionale.

Ciò, oltre ad incrementare il benessere socio-economico individuale e familiare, contribuisce a modificare in positivo certe idee o immagini stereotipate rivolte ai rom e ai sinti e a sviluppare percorsi di cittadinanza attiva. Le attività portate avanti dal Progetto "La scuola per tutti" hanno incentivato questo tipo di progettualità, hanno teso ad incoraggiarla e a supportarla, anche semplicemente con l'avvio di relazioni di fiducia, nel tempo consolidatesi, con alunni e relative famiglie, con il supporto di altri servizi operanti sul territorio fiorentino. Altrettanto importante è poi stato il lavoro di relazione dei singoli operatori con i docenti nei vari contesti scolastici. Lavoro teso a fare in modo che, progressivamente, evaporino sempre più dall'immaginario individuale e collettivo, certe idee stereotipate rivolte alle persone e agli alunni rom e sinti, ancora presenti in molti contesti scolastici che tendono a rallentare la costruzione di contesti educativi davvero interculturali.

Le attività condotte dal Progetto "La scuola per tutti", dunque, in una logica di rete, sono state volte a rafforzare percorsi scolastici, promuovendo condizioni di pari opportunità, grazie

alle quali gli alunni rom e sinti si potranno sentire maggiormente coinvolti nelle ordinarie attività.

