



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

School and Foster Educational Communities: networking and educational planning for the inclusion of out-of-family children

Scuola e Comunità educative di accoglienza: rete e progettualità didattica per l'inclusione dei minori fuori famiglia

di

Andrea Traverso

a.traverso@unige.it

Sissi Pisano

sissi.pisano@edu.unige.it

Università di Genova

Abstract:

In the school, teachers are now familiar with the Ministerial Directive of December 27, 2012, which provides those who have a certification for DSA but also those who have school difficulties with access to a Personalized Learning Plan (PDP). However, there seems to be little knowledge in the school environment of the "*Guidelines for the Right to Study of Pupils Outside the Family of Origin*". This is a finding from a survey involving teachers from secondary schools (I and II grade) and VTC in the municipality of Genoa. The survey focused on the existing network and planning between schools and communities for the inclusion of out-of-family minors housed in Residential Educational Communities. These students often have behavioral and learning difficulties also due to cross-curricular aspects and their life histories. The paper investigates how the school includes these students and how it manages relationships with community educators in an inclusive approach.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16216

Keywords: learning difficulties, inclusion, minors outside the family, school inclusion, personalized educational plan.

Abstract:

A scuola è ormai nota agli insegnanti la Dir. Min. del 27 dicembre 2012 che prevede a chi ha una certificazione per DSA e anche a coloro che hanno difficoltà scolastiche di accedere a un piano didattico personalizzato (PDP). Tuttavia, sembrano poco conosciute le “*Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*” (2017). Questo è un dato che emerge da una ricerca che ha visto coinvolti docenti delle scuole secondarie (I e II grado) e di CFP di Genova. L’indagine si è concentrata sulla rete e sulle progettualità esistenti tra scuola e comunità per l’inclusione dei minori fuori famiglia, accolti in Comunità educative residenziali (CEA/CEAS). Spesso questi studenti hanno difficoltà di relazione e di apprendimento anche dovute ad aspetti trasversali e alle loro storie di vita. Il contributo indaga come la scuola include questi studenti e come gestisce i rapporti con gli educatori della comunità in un approccio inclusivo.

Parole chiave: difficoltà apprendimento, inclusione, minori fuori famiglia, accoglienza scolastica, piano didattico personalizzato.

1. Una scuola inclusiva

La rapidità dei cambiamenti della società impone, che lo si voglia o meno, una visione sempre più sociale della scuola, sempre più curante delle fragilità e delle risorse dei bambini e delle bambine e, con ancora maggiore forza e attenzione, dei ragazzi e delle ragazze.

L’istituzione scolastica è chiamata a confrontarsi con più soggetti, di natura differente e con linguaggi e norme specifiche, rendendo così sempre più difficile il compito per i Dirigenti scolastici e gli insegnanti. La rete (Folgheraiter, 2000) è sempre più complessa ed è sempre più difficile coordinarla e renderla efficace.

In questo contributo poniamo l’attenzione alla relazione tra la scuola e le CEA/CEAS, strutture educative a carattere residenziale (regime h24 per 365 giorni all’anno) che ospitano minori temporaneamente allontanati dal nucleo familiare, spesso con problematiche (comportamentali, sanitari, psicologiche, di apprendimento, etc.) che richiedono interventi specialistici.

Molto spesso per la scuola è difficile fare fronte a ciò e a raccordarsi in modo funzionale con i servizi educativi, per una formazione poco approfondita sui temi e per la complessità degli interventi (Tucker, Trotman, Martyn, 2015). La manifestazione del disagio di questi ragazzi e ragazze sfida l’istituzione e mette in difficoltà gli insegnanti, non sempre pronti a capire che “il comportamento che chiamiamo ‘problema’ è la strategia migliore che il bambino ha elaborato per affrontare una data situazione” (*Linee Guida*, 2017, p. 9) e che per poterlo comprendere dobbiamo coesistere con esso, fondare su di esso la nostra didattica, il nostro modo di costruire, insieme a lui, il suo percorso di apprendimento. Sono dunque le difficoltà che definiscono e che precisano la nostra idea di scuola.

Assumendo questa prospettiva, la ricerca che è presentata in questo contributo ha inteso sviluppare conoscenza, con un intento esplorativo rispetto alle pratiche didattiche ed educative in contesti scolastici (ma soprattutto d’aula) ad alto potenziale di fragilità e povertà educativa. La scarsa

letteratura scientifica sullo specifico oggetto di ricerca ha convinto rispetto all'utilizzo di un approccio che potesse rilevare in una prima fase i punti di attenzione e nella successiva approfondirli con strumenti specifici.

2. BES, DSA, difficoltà di comportamento e apprendimento

Lo spartiacque che ha segnato un cambiamento verso l'inclusione è l'entrata in vigore della L. 104/1992, che porta in sé ancora oggi la linea dei cambiamenti apportati al nuovo PEI. Infatti, questo documento (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021), che dovrebbe essere uno strumento di lavoro, si modifica ed evolve in continuazione per garantire la centralità della persona in relazione con l'altro mantenendo la visione di una scuola comune. L'attenzione si è spostata sulla valorizzazione del funzionamento globale degli studenti che guarda non solo la disabilità ma anche le abilità e lo stato di salute (Lascioli, Pasqualotto, 2021; Cottini, Munaro, Costa, 2024). Le azioni didattiche, e ogni intervento volto a costruire il dialogo tra coloro che contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi del PEI, sono scandite da fasi precise all'interno del contesto scolastico (ad esempio il GLO, Gruppo Operativo Inclusione) dove gli insegnanti di sostegno, dopo aver raccolto le informazioni sugli studenti e sulla classe in cui sono inseriti, dedicano parte del loro lavoro alla progettazione di contesti favorevoli a fare emergere il potenziale personale (Farmer, Hamm et al. 2013).

L'eterogeneità, la pluralità e le problematiche presenti a scuola hanno evidenziato nel corso degli anni l'esigenza di fornire ai docenti la possibilità di personalizzare percorsi scolastici che rispondano a problemi emotivi, cognitivi, sociali, culturali ed economici (Juvonen et al., 2019) non compresi dalle suddette leggi. In questa logica la nota ministeriale 2563/2013 riguarda i bisogni educativi speciali, ovvero quelle necessità specifiche che alcuni studenti possono avere a causa di disabilità, disturbi o difficoltà di apprendimento (Pijl, Frostad, Flem, 2008).

In quest'ottica l'acronimo BES diviene un termine che racchiude in sé tutte quelle situazioni scolastiche in cui è richiesto ai docenti l'attivazione di un percorso personalizzato che possa essere transitorio oppure permanere nel corso degli anni scolastici. Infatti, la direttiva ministeriale del 27/12/2012 stabilisce in modo esplicito che i BES includono tutte le problematiche riscontrate negli alunni, anche gli studenti che possiedono le condizioni diagnostiche non contemplate dalle norme precedenti (per esempio, l'ADHD o il Funzionamento Intellettivo Limite) e le situazioni di disagio socio-economico, linguistico e culturale.

La principale differenza che si riscontra tra coloro che rientrano nei BES ma con una diagnosi che attiva la L.170/2010 o la L.104/1992 da coloro che invece rientrano in altre difficoltà senza una diagnosi oppure con diagnosi differenti a quelle precedenti, riguarda la stesura di un PDP o di un PEI ma diventa a discrezione dei docenti per gli altri studenti. Questa autonomia dei docenti porta con sé alcune riflessioni.

Innanzitutto, nel momento in cui la decisione è assunta dai docenti si richiede una formazione o una preparazione che consenta loro di individuare in modo attento gli aspetti legati a difficoltà di apprendimento non diagnosticate, ma soprattutto la capacità di cogliere quei fattori trasversali all'apprendimento come la motivazione, gli aspetti emotivi e di svantaggio socio-culturale che i loro studenti possono presentare.

Queste informazioni non sono sempre di rapido accesso da parte degli insegnanti che faticano ad accedere alle storie di vita dei propri studenti. Inoltre, non essendoci delle procedure condivise in

modo inequivocabile, diventa a discrezione dei docenti ma anche dei Dirigenti Scolastici attuare dei PDP senza un confronto con gli specialisti. Può accadere che docenti, per la stesura di un PDP per coloro che non presentano certificazioni, suggeriscano comunque alle famiglie una valutazione con professionisti sanitari per poter procedere, dichiarando che in mancanza di documentazione possono fornire aiuti ma non così tutelanti come lo permettono certificazioni sanitarie. Tuttavia, esistono casi e situazioni specifiche come quelle che presentiamo in questo elaborato in cui le famiglie possono essere di ostacolo oppure non presenti. È necessario chiedersi come i docenti possano procedere con gli studenti in cui non è presente una famiglia o lo è in modo marginale, con i ragazzi e ragazze che sono inseriti in strutture e servizi educativi.

Tali condizioni di vita hanno ricadute significativamente negative sul successo scolastico e spesso questi studenti non presentano diagnosi che necessariamente rientrano nei percorsi che attivano immediatamente dei PDP, aumentando di fatto possibili iniquità (Connor, Ferri, Annamma, 2015; Ferri, 2018).

I risultati delle ricerche, come suggerito dalle *Linee guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* (2017), permettono di constatare che i minori che crescono lontano dalla propria famiglia presentano un alto tasso di fallimento scolastico, con carriere più brevi e professionalizzanti, frequenti bocciature, abbandoni precoci, assenze elevate e risultati inferiori nelle competenze di base.

Agli insegnanti è richiesta, per questi specifici casi, un'adeguata preparazione tramite una formazione mirata per riconoscere e affrontare i segnali di disagio e sofferenza di questi studenti, ricordando che segnalare per proteggere è un dovere per chi lavora con i minori.

3. Le Linee guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine (2017)

Le *Linee guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* (MIUR, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2017) rappresentano un importante tentativo di valorizzare le dimensioni sociali dell'esperienza scolastica e di apprendimento nella prospettiva inclusiva più ampia e densa del termine (Cottini, 2017; Pennazio, 2017).

Il documento, snello nella struttura ma efficace nella finalità di coniugare prospettive di visione con le pratiche richieste agli adulti, ha soprattutto il pregio di fare chiarezza, definendo i destinatari (diretti e indiretti) e le reti ad essi connesse, gli elementi di conoscenza del sistema di tutela dei minorenni, i problemi connessi all'esperienza scolastica dei minori fuori dalla famiglia di origine e le indicazioni operative che devono essere attivate per contrastare le difficoltà e favorire l'inserimento, le pari opportunità e una buona qualità della vita scolastica.

3.1 I destinatari (diretti e indiretti) del documento

Le *Linee guida* guidano le istituzioni, i professionisti d'ambito e gli adulti di riferimento al rispetto e alla tutela del diritto allo studio e all'istruzione dei minori. In un territorio italiano fortemente diversificato e con gravi disparità tra Nord e Sud, tenta ugualmente di offrire un panorama di pensiero e di azione comune, utile a non radicalizzare alcune posizioni ma a creare i presupposti per la costruzione di una visione comune e solidale.

Le *Linee guida* identificano quattro diverse tipologie di condizione delle alunne e degli alunni:

- a) in affidamento familiare (che non deve/dovrebbe superare i ventiquattro mesi, salvo proroghe nell'interesse del minore) (Cassibba, Elia, 2007);
- b) ospiti nelle strutture dei sistemi di protezione (comunità familiari/case-famiglia di natura residenziale; comunità educative/socio-educative, a carattere diurno; comunità socio-sanitarie, che riguardano le precedenti tipologie con la complementarietà delle funzioni socio-educative con quelle terapeutiche proprie del sistema sanitario) (Bastianoni, Taurino, 2009; D'Onofrio, Trani, 2011; Bastianoni, Baiamonte, 2014);
- a) stranieri non accompagnati, disciplinati e tutelati dalla legge n. 47/2017 (Deluigi, 2017; Agostinetto, 2018; Granata, 2018; Traverso, 2018);
- b) in comunità e sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria in ambito minorile penale, ragazzi e ragazze che hanno compiuto 14 anni che sono in comunità in applicazione di una misura cautelare (DPR n. 448/1988) (Nanna, 2013).

È opportuno ricordare che per tutti i minori deve essere prospettato un loro rientro in famiglia, ovviamente considerando le specifiche situazioni e nell'interesse superiore del minore. Questa prospettiva impone che la famiglia non sia mai completamente estranea al percorso scolastico ma che, nel limite delle proprie possibilità, possa fornire il contributo atteso dalle figure genitoriali (Serbati, Milani, 2013).

Insieme alle famiglie di origine, il sistema di cura è ampio e opera su più livelli, da quello politico-normativo sino a quello strettamente relazionale e culturale/interculturale:

- a) il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca;
- b) gli Uffici Scolastici Regionali;
- c) i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti;
- d) i dirigenti scolastici;
- e) i docenti con funzioni di coordinamento;
- f) i docenti;
- g) le famiglie affidatarie;
- h) le strutture di protezione;
- i) la famiglia di origine;
- j) la rete dei soggetti coinvolti.

I tanti progetti nazionali attivi, e in primis P.I.P.P.I. (Milani, 2022) operano in tal senso, con un grande dispendio di risorse ma con la certezza che l'unica via per il raggiungimento di una condizione di benessere e di equilibrio passi attraverso il contributo di tutti.

a. I problemi e le difficoltà che ostacolano una piena inclusione

I minori fuori dalla famiglia di origine, siano essi stati allontanati per disposizioni dell'assistente sociale e del giudice oppure per decisione personale del minore, portano con loro storie che hanno lasciato segni, tracce, ferite (e a volte nemmeno metaforiche ma reali). Quelle riconosciute dalla ricerca educativa, psicologica e sociale sono:

- *le difficoltà di apprendimento e psico-emotive* riconosciute ed evidenziate dalla ricerca scientifica, che definiscono un profilo tipico da privazione (*deprivation-specific psychological patterns*), che presenta caratteristiche che possono rendere irta di ostacoli l'esperienza scolastica e di classe: una scarsa competenza verbale, una carenze nelle

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16216

- funzioni esecutive, una scarsa competenza logico-deduttiva, possibili carenze nella capacità critica e nel pensiero generativo; possibili carenze di autoregolazione, stima di sé e motivazione, un bisogno di continuità di figure riferimento e di contesto;
- *la preadolescenza e adolescenza*, periodi della vita già complessi (Pellai, 2023) anche per il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria. Le richieste formative sono più complesse e spesso anche la relazione con gli adulti diventa più esigente da ambo le parti e non sempre soddisfatta;
 - *l'importanza della formazione* degli insegnanti, non sempre in possesso delle informazioni necessarie a capire le norme e le procedure che regolano le situazioni di minorenni lontani dalla famiglia di origine nonché quali siano i differenti soggetti che agiscono e i rispettivi ruoli;
 - *la promozione della rete*, coordinata e promossa dall'istituzione scolastica (Marelli, Orso, 2009), con la partnership forte e stabile delle comunità educative che ospitano i minori. Nello specifico l'aspettativa è che la scuola faccia il possibile per:
 - rendere flessibili strategie, metodologie, tempi e curricula;
 - creare, mantenere e sostenere le relazioni e le reti significative tra i docenti e le famiglie affidatarie, gli educatori di comunità ed i tutori dei minorenni, coinvolgendo i servizi sociali, sanitari e psicopedagogici anche attraverso l'individuazione e l'utilizzo di un docente referente per l'inclusione;
 - predisporre protocolli, piani educativi e didattici, interventi, griglie di osservazione e schede di rilevazione delle potenzialità del minorenne;
 - organizzare incontri formali e informali;
 - costruire e ricercare percorsi, itinerari e unità didattiche che forniscano competenze quando il minorenne è a scuola, considerando che il tempo scuola è, in queste circostanze, il più proficuo e stabile per il raggiungimento degli obiettivi formativi;
 - comporre una documentazione dell'alunno, agile e di facile consultazione, ma capace di mettere le professionalità della scuola in condizione di portare avanti un progetto senza fratture e rallentamenti anche nei casi in cui ci siano cambiamenti di scuola, docenti o territorio" (*Linee guida*, 2017, p. 8);
 - *la gestione quotidiana in classe*, a partire dalla progettazione dell'accoglienza e sino alla valorizzazione delle competenze personali.

3.2 Le indicazioni operative

Nonostante tutti i campi di attenzione di questa sezione del documento abbiano un loro rilievo alcuni hanno un valore strategico nella prospettiva didattica assunta da questo contributo. In particolare, nell'ambito amministrativo, la scelta della classe d'ingresso (punto II) e la continuità nel percorso scolastico (punto V).

Mentre la scelta della classe di inserimento impatta sulle dimensioni sociali (essere inserito o meno con i coetanei, ad esempio) e su quelle relazionali-didattiche (flessibilità dei docenti che verranno direttamente interessati dal processo di accoglienza, padronanza di strategie didattiche specifiche da parte dei docenti di classe), la continuità nel percorso scolastico interviene nel progetto di vita del

minore (Mura, 2018), di conseguenza in un eventuale progetto migratorio (ancora in divenire) e nella possibilità di avere al fianco figure di riferimento stabili, alle quali affidarsi.

La multimodalità di linguaggi e un equilibrio tra rappresentazioni e indicazioni di metodo contribuiscono a definire un documento utile per entrare nel problema, diventando un valido alleato per la progettazione.

Come avremo modo di puntualizzare, tuttavia, nonostante sia da anni promosso e discusso, è poco conosciuto o confuso con altri documenti ministeriali. Meriterebbe, invece, un'ampia condivisione all'interno delle reti per lo sviluppo di equipe multi-professionali (Milani, 2023), capaci di trasformare la cura e l'accoglienza in progetti.

4. La ricerca

La ricerca è stata condotta coniugando un approccio standard ed esplorativo (Robasto, 2016) in grado di rilevare non solamente opinioni e comportamenti ma anche approfondire, sia nella prima fase della ricerca che nella seconda, le pratiche didattiche e la qualità della progettazione e della relazione. La scelta di organizzare la ricerca in due fasi e utilizzando due strumenti differenti¹ sostiene questi duplici obiettivi: rilevare e approfondire le pratiche didattiche e la costruzione delle rappresentazioni degli insegnanti rispetto ai minori accolti a scuola e inseriti in CEA/CEAS.

4.1 Problema di ricerca e contesto

Il problema che la ricerca vuole analizzare riguarda le difficoltà di insegnanti e minori di trovare nella scuola e nelle diverse classi un contesto di condivisione, ascolto, promozione dell'istruzione e delle competenze personali (Miur, 2012). In particolare, l'inserimento di minori inseriti in comunità educative in scuole secondarie di I o II grado evidenzia una forte difficoltà di comunicazione tra le varie istituzioni (scuola, comunità, servizi sociali, famiglia) oltre a problematiche riguardanti la relazione e il comportamento dei ragazzi all'interno delle classi (Favorini, 2014; Wentzel et al., 2017) e nei rapporti con i compagni (comportamenti aggressivi, di sfida, di assenza di motivazione, di isolamento).

Per garantire una maggiore uniformità e profondità dello studio, il gruppo di ricerca ha optato per un coinvolgimento di scuole e insegnanti del comune di Genova (ampliare al livello regionale avrebbe comportato un aumento di fattori e di variabili troppo oneroso). In questo modo, inoltre, si garantirà un coinvolgimento di tutta la rete nella successiva fase di disseminazione e di progettazione e sviluppo di iniziative formative congiunte.

4.2 Obiettivi e domanda di ricerca

Se a livello macro la ricerca ambisce ad impegnarsi per sostenere l'importanza del benessere a scuola di insegnanti e studenti, possiamo individuare alcuni obiettivi specifici didattici, educativi e culturali:

- rilevare la qualità della relazione e della comunicazione tra la scuola e le comunità educative;
- rilevare le scelte progettuali degli insegnanti e le strategie didattiche più utilizzate e riconosciute come efficaci;
- promuovere una conoscenza delle comunità educative CEA/CEAS tra gli studenti;

¹ Per prendere visione del questionario (fase 1) si può accedere al link: <https://forms.gle/xHsC7DmuxrV2jRHW6>

- progettare e organizzare formazione congiunta insegnanti-educatori sui temi riconosciuti come fragili e poco sviluppati.

La ricerca, dunque, è stata condotta sulla base delle seguenti domande:

- come comunicano insegnanti ed educatori, in riferimento all'esperienza scolastica di minori accolti in CEA/CEAS?
- quali strategie didattiche/educative sono più efficaci per garantire il successo scolastico di minori accolti in CEA/CEAS?
- quali strategie didattiche/educative condividono insegnanti ed educatori?
- quali fattori garantiscono efficaci il successo scolastico di minori accolti in CEA/CEAS?

4.3 Popolazione e campione

Hanno risposto al questionario 88 insegnanti²:

- 39,8% scuola secondaria di I grado
- 53,4% scuole secondarie di II grado (13,6% licei, 20,5% istituti tecnici e 19,3% istituti professionali)
- 6,8% centri di formazione professionale

Questo risultato garantisce una sufficiente rappresentatività del campione, dei diversi gradi scolastici e delle tipologie di scuole.

L'età media dei rispondenti è di 45,9 anni (dato nazionale rilevazione OCSE: 50,2 anni), mentre quella inerente agli anni di esperienza lavorativa, compresi quelli di precariato, è di 11,9 anni.

Il 67% del campione al momento della rilevazione non è coordinatore di classe contro il 33% che svolge entrambi ruoli (docente e coordinatore), e tutti hanno attualmente o hanno avuto negli ultimi cinque anni un minore accolto in una comunità educativa (il 76,1% ha avuto a che fare con più di uno studente).

I dati confermano una buona affidabilità del campione e l'impegno di insegnanti di ruolo, o con una buona esperienza, nella presa in carico di classi al cui interno possono esserci situazioni difficili.

Nonostante l'esigenza espressa nelle *Linee guida* (2017) di promuovere una formazione specifica dei docenti, il 70,5% del campione dichiara di non avere avuto occasione di studiare e approfondire il tema dei minori accolti in comunità educative e la loro esperienza scolastica. Percentuale che cresce se si aggiungono le risposte di coloro che riferiscono di averlo fatto in modo superficiale (21,6%). Solamente il 6,8% riferisce di aver approfondito il tema dei minori fuori famiglia.

Le *Linee guida* (2017) sembrano essere un documento poco conosciuto:

- nessuno dichiara di conoscerle in virtù di una formazione specifica;
- 2,3% dichiara di conoscerle bene;
- 31,8% dichiara di conoscerle ma di non averle approfondite;
- 36,4% dichiara di averne soltanto sentito parlare;
- 29,5% non le conosce

Più della metà dei docenti sembrano sprovveduti rispetto al tema pur dichiarandosi interessanti e preoccupati per la gestione dei minori, per questioni comportamentali-relazionali e per responsabilità

² Sono stati inviati 89 questionari ma uno è stato escluso dal campione perché non soddisfaceva il requisito iniziale: "lavorare in una scuola del Comune di Genova".

verso il loro percorso di apprendimento. Sono già sufficienti questi primi dati per capire la rilevanza del problema e l'evidente possibilità di sviluppare iniziative formative.

4.4 Strumento per la raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati è stato costruito un questionario composto da cinquantadue domande organizzate in otto sezioni:

1. Anagrafica (scuola, età, esperienza, ruolo, formazione, conoscenza delle *Linee guida*): 9 domande.
2. Comunicazione/collaborazione scuola-comunità educativa (oggetti e gestione della comunicazione, gestione delle emergenze): 4 domande.
3. Inclusione (inserimento, didattica, gestione dei comportamenti problema, supporti didattici, strumenti compensativi): 7 domande.
4. Le strategie didattiche/educative (progettazione, individualizzazione, personalizzazione, relazione e mediazione didattica, osservazione, strategie didattiche): 14 domande.
5. I diritti dei minori accolti in comunità e i documenti di indirizzo (privacy, documentazione, PEI, PDP, formazione, ruoli e funzioni all'interno della scuola): 13 domande.
6. La relazione con le famiglie di origine (coinvolgimento, co-progettazione): 2 domande.
7. Le rappresentazioni professionali (relazione insegnante-educatore): 1 domanda.
8. Conclusione - promozione della fase due della ricerca (contatto per un'intervista in profondità): 2 domande.

I questionari sono stati raccolti tra il 14 dicembre 2023 e il 2 febbraio 2024 con due turni di invio della comunicazione alle scuole. La scelta di reclutare il campione per adesione tramite un invito ufficiale alle scuole (con link di accesso al questionario) conferma l'intenzione di promuovere una responsabilità dell'istituzione e non dei singoli, conferendo così forza all'impegno scientifico della ricerca.

Prima della diffusione formale dell'invito è stato svolto un test pilota su un ridotto numero di insegnanti non compresi nella popolazione di riferimento che ha consentito di valutare la qualità del questionario (sono state modificate alcune domande formulate in modo non preciso, rischio di alta desiderabilità sociale di alcune risposte), la comprensibilità delle domande e dei termini utilizzati, i tempi medi di compilazione.

4.5 Analisi dei dati

All'interno di questo contributo sono stati analizzati solamente alcuni degli item del questionario³, in modo particolare della sezione "Le strategie didattiche ed educative".

Progettazione

Al fine favorire l'inclusione dei minori provenienti da CEA/CEAS, i docenti ritengono utile:

- 71,6% che siano modificate *alcune* strategie didattiche per raggiungere gli obiettivi comuni prefissati;

³ In particolare, sono state analizzate le risposte alle domande: dalla 21, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 32 e 33.

- 6,8% che siano modificate la *maggior parte* delle strategie didattiche per raggiungere gli obiettivi comuni prefissati [totale strategie didattiche: 78,4%];
- 14,8% che siano modificati la *maggior parte* degli obiettivi di apprendimento rispetto al resto della classe;
- 6,8% che siano modificati *alcuni* obiettivi di apprendimento rispetto al resto della classe [totale obiettivi di apprendimento: 21,6%].

Queste prime analisi mettono in luce che i minori fuori famiglia rientrano in un quadro compatibile con i BES evidenziando l'importanza di un apprendimento individualizzato. Modificare le strategie didattiche significa sostenere il concetto di individualizzazione inteso come un processo didattico capace di favorire il raggiungimento degli stessi obiettivi per tutti gli studenti attraverso una diversificazione dell'apprendimento; viceversa la personalizzazione "attenta a valorizzare le differenze di ognuno per garantire a tutti la massima espressione delle proprie attitudini e predisposizioni cognitive e legate al temperamento, si pone l'obiettivo di differenziare i traguardi di ognuno nel rispetto, appunto delle specificità interindividuali" (Repetto, 2007, 211).

Per quanto concerne l'azione progettuale i docenti ritengono che uno studente abbia prevalentemente bisogno della loro attenzione progettuale nella relazione didattica (38,6%), nella mediazione didattica (33%) e, con una minor frequenza, nel linguaggio e nella comunicazione in aula (28,4%). Queste risposte rafforzano l'idea della necessità di interventi specifici orientati alla conoscenza reciproca e alla costruzione di rapporti stabili e basati sulla fiducia.

Osservazione

In merito alle griglie di osservazione per raccogliere informazioni e rilevare le potenzialità dei minori accolti in comunità (de Ketele, Roegiers, 2013), i docenti non sembrano usufruirne come strumento principale. Solo una parte residuale del campione afferma di utilizzarle in molte situazioni:

- 53,4% afferma che non ha mai utilizzato griglie osservative;
- 13,6% non si ricorda se le ha utilizzate;
- 26,1% le utilizza in poche occasioni;
- 6,8% le utilizza regolarmente.

Questi dati evidenziano una scarsa attitudine alla raccolta sistematica delle informazioni, utile in situazioni dove queste possono essere oggetto di discussione, analisi e misurazione dai diversi professionisti coinvolti nella presa in carico.

Risorse e strumenti compensativi

In aderenza a quanto suggerito nelle raccomandazioni delle *Linee Guida*, si è indagata la necessità da parte della scuola di fornire strumenti, materiali e risorse agli studenti che hanno difficoltà a procurarseli in autonomia. Nello specifico, il 55,7% dei docenti afferma che la scuola fornisce a questi studenti solo alcune cose e il 28,4% tutto il necessario; mentre il 10,2% non è a conoscenza di questa informazione. Solo il 5,7% dichiara che la scuola non fornisce alcun materiale.

Più nello specifico, gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno dichiarato che le loro scuole mettono a disposizione:

- 84,1% libri in comodato d'uso;
- 59,1% dispositivi tecnologici in comodato d'uso;

- 30,7% software e dispositivi per l'apprendimento;
- 19,3% benefici economici per partecipare ad attività extracurricolari;
- 18,2% materiale scolastico in lingua straniera;
- 4,5% libri in lingua straniera;

Questi risultati sottolineano che, al di là delle necessità contingenti per la carenza di materiali o di disponibilità economica, la scuola mette a disposizione kit base non particolarmente diversificati per le differenti necessità sulla base di variabili culturali, linguistiche, cognitive o di interesse personale.

Strategie didattiche

Gli item 32 e 33 hanno esplorato il livello di competenza auto-percepito di alcune strategie didattiche e il loro utilizzo in aula. I docenti potevano rispondere con una scala di livello (per nulla competente, poco competente, abbastanza competente, molto competente) per cinque strategie didattiche, indicate come privilegiate nelle *Linee guida (2017)*: modelli metacognitivi, peer tutoring, educazione emozionale e autoregolazione emotiva, cooperative learning, narrazione e narrazione di sé.

Aggregando le percentuali, i risultati mostrano che la frequenza più alta per il livello “per nulla competente” (6,8%) e “poco competente” (39,8%) riguarda l'utilizzo della narrazione o della narrazione di sé; “abbastanza competente” raggiunge la frequenza massima (60,2%) nel peer tutoring e nel cooperative learning. Quest'ultima risulta essere anche la strategia dove i docenti esprimono il massimo di riconoscimento di competenza con il 26,1% di risposte “molto competenti”. Il lavoro cooperativo, infatti, oltre ad essere uno dei più efficaci è anche un tema ricorrente nella formazione iniziale e in servizio di docenti, anche impegnati nel sostegno.

La domanda 33 rilevava il loro utilizzo con una scala di frequenza: “mai”, “poche volte”, “regolarmente” e “in molte occasioni”. L'analisi dei dati evidenzia che le strategie maggiormente utilizzate (aggregazione di “regolarmente” e “in molte occasioni”) sono il peer tutoring (67,1%) e il cooperative learning (72,7%); mentre quelle meno utilizzate (“mai” e “poche volte”) sono la narrazione e narrazione di sé (55,6%) e i modelli metacognitivi (52,2%).

Confrontando i risultati di questi due item, si può notare una certa coerenza tra le strategie in cui si riconoscono le competenze e il loro utilizzo.

Un ulteriore dato interessante emerge dall'item 23 che ha esplorato la collaborazione che i docenti cercano per concordare le strategie didattiche da utilizzare. Il 73,9% dichiara di concordare le strategie con le figure adulte (altri docenti o con gli educatori di riferimento), il 22,6% preferisce discuterne con gli adulti ma coinvolge attivamente anche i minori; infine, il 3,4% sceglie solo gli studenti per concordare le strategie da adottare con loro. Se pensiamo alle teorie che suggeriscono un approccio metacognitivo (Dettori, 2021) inteso come un processo di apprendimento volto a migliorare la consapevolezza e l'autonomia di quelle che sono le proprie strategie da sviluppare, non rendere partecipi gli studenti nella scelta di queste potrebbe portare i ragazzi ad essere meno collaborativi nel loro utilizzo e a non comprenderne il significato, con ricadute sull'apprendimento.

5. Conclusioni

I dati della ricerca e la loro analisi confermano la fatica di sostenere il diritto allo studio e il successo formativo a tutti quei ragazzi e ragazze che innestano la loro esperienza scolastica sulla fragilità.

La vulnerabilità (Dettori, Manca, Pandolfi, 2013; Premoli, 2013; Serbati, Milani, 2013; Farmer et al. 2021) delle loro esperienze familiari, personali, relazionali ha costruito muri e fossi difficili da abbattere e da colmare. Quanto riescono a fare insegnanti ed educatori – non sempre coordinati nei loro interventi o supervisionati da equipe – potrebbe essere importante (ma non sempre decisivo) per il loro futuro, a condizione di immaginarsi in un patto formativo reciprocamente ben saldo.

L'impegno più urgente sembra essere riservato alle strategie didattiche e al loro utilizzo coerente con i principi educativi di riferimento, oltre modo urgenti in questi contesti. Le scelte didattiche devono palesare la fiducia dei docenti per un buon apprendimento e generare attivazione nella classe (Vollet, Kindermann, Skinner, 2017), attivare spinte sociali e cooperative capaci di concepire benessere.

Inoltre, si richiama l'idea che tutte le istituzioni formative ed educative debbano coordinare i loro interventi, partendo dalla condivisione di alfabetiche, metodi e tecniche capaci di garantire una presa in carico globale della persona.

Riferimenti bibliografici:

Agostinetto L. (2018). Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti. Cittadinanza. Inclusione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 47-60.

Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori*. Trento: Erikson.

Bastianoni P. Taurino A. (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Roma: Carocci.

Cassibba R., Elia L. (2007). *L'affidamento familiare. Dalla valutazione all'intervento*. Roma: Carocci.

Connor, D., Ferri, B.A., & Annamma, S. (2015). *DisCrit: Disability studies and critical race theory in education*. NY: Teacher's College Press.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Cottini L., Munaro C., Costa F. (2024). *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*. Firenze: Giunti.

De Ketele J.M., Roegiers X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni*. Ed. italiana a cura di L. Cadei. Milano: FrancoAngeli

D'Onofrio E., Trani A. (2011). *Minori in comunità. Accoglienza, educazione efficace e professionalità*. Roma: Aracne.

Deluigi R. (2017). Sentieri pedagogici e spazi accoglienti. Minori di origine straniera e intrecci educativi nel territorio, in I. Loiodice, S. Ulivieri (eds.). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit, pp. 290-297.

Dettori F., Manca G., Pandolfi L. (2013). *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*. Roma: Carocci.

Dettori F., Letteri B. (2021). L'importanza della meta-cognizione per un apprendimento inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson. Vol. 20, pp. 102-123.

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Lee, D., Lane, K. L., Sutherland, K. S., Hall, C. M., et al. (2013). Conceptual foundations and components of a contextual intervention to promote student engagement

- during early adolescence: the supporting early adolescent learning and social success (SEALS) model. *J. Educ. Psychol Consult.* 23, 115–139.
- Farmer T.W., Sterrett B.I., Norwalk K.E., Chen C.-C., Dawes M., Hamm J.V., Lee D.L. and Farmer A.G. (2021) Supporting the Inclusion of Socially Vulnerable Early Adolescents: Theory and Illustrations of the BASE Model. *Front. Educ.* 5:587174.
- Favorini A.M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola. Interventi pedagogici e inclusione.* Roma: Carocci.
- Ferri B.A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In D. Goodley et al. (eds.). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative.* Trento: Erickson, pp. 15-26.
- Folgheraiter F. (2000). *L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona.* Trento: Erickson.
- Granata A. (2018). Minori felicemente accompagnati. Il soggiorno in famiglia come fattore di resilienza e orientamento. Uno studio di caso. In A. Traverso (ed.). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati,* Milano: FrancoAngeli, pp. 128-143.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (eds., 2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica.* Trento: Erickson.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., and Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: challenges and opportunities. *Educ. Psychol.* 54, 250–270.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali.* Roma: Carocci.
- Marelli L. Orso P. (2009). *Interventi educativi a casa e a scuola. Quale rete per crescere?* Milano: FrancoAngeli.
- Milani L. (2023). *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipes educative.* Bari: Progedit.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Decreto ministeriale n° 254 del 16/11/2012. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.
- MIUR, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2017), *Linee Guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine,* Roma.
- Mura A. (ed., 2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi.* Milano: FrancoAngeli.
- Nanna G.M. (2013., *Misure cautelari relative a soggetti minorenni. Evoluzione legislativa, giurisprudenziale e dottrinale.* Bari: Cacucci.
- Pellai A., Tamborini B. (2023). *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio preadolescente.* Milano: De Agostini,
- Pennazio V. (2017). *Formarsi a una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno.* Milano: FrancoAngeli.
- Pijl, S. J., Frostad, P., and Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scand. J. Educ. Res.* 52, 387–405.
- Premoli S. (2013). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi.* Milano: FrancoAngeli.

- Repetto A.M. (2007), Personalizzazione/individualizzazione. In R. Cerri (ed.). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci, 209-231.
- Robasto D. (2016). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Traverso A. (ed., 2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Tucker S., Trotman D., Martyn M. (2015). Vulnerability: The role of schools in supporting young people exposed to challenging environments and situations. *International Journal of Educational Development*. Volume 41, March 2015, 301-306.
- Vollet, J. W., Kindermann, T. A., and Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *J. Educ. Psychol.* 109, 635–652.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., and Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: a multi-level study. *Contemp. Educ. Psychol.* 49, 32–45.