



VERSO LINEE GUIDA

STRATEGIE EDUCATIVE PER L'EMPOWERMENT A FAVORE DELLE FAMIGLIE



Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi

In collaborazione con

Comune di Torino

Comune di Arezzo

Fondazione Mondinsieme

SEZ. 1 | Verso linee guida: progetto di comunicazione
a cura di Alessio Surian, Università di Padova

SEZ. 2 | Benchmarking: progetto di comunicazione
a cura di Marina Pirazzi, Associazione Extrafondente

Concept e progetto grafico
Mokita Design, www.mokitadesign.it

Proprietà letteraria riservata Comune di Reggio Emilia

Stampato su carta ecologica

Finito di stampare nel giugno 2014 da
Tipografia San Martino snc, San Martino in Rio (RE)

INDICE

1. VERSO LINEE GUIDA

a cura di Alessio Surian, Università di Padova - Giugno 2014

<i>Introduzione</i>	pag. 5
1.1 NODI ISTITUZIONALI.....	pag. 6
1.2 PRATICHE DISCORATIVE.....	pag. 8
1.3 LINEE GUIDA: SEI DIMENSIONI.....	pag. 10
1.3.1 Genitorialità	pag. 11
1.3.2 Studio a casa.....	pag. 13
1.3.3 Comunicazione.....	pag. 14
1.3.4 Processi decisionali.....	pag. 16
1.3.5 Volontariato.....	pag. 16
1.3.6 Relazioni con la comunità.....	pag. 19
1.4 UNO SCHEMA OPERATIVO.....	pag. 20
<i>Riferimenti bibliografici</i>	pag. 24

2. BENCHMARKING

a cura di Marina Pirazzi, Extrafondente - Giugno 2014

<i>Sintesi conclusiva</i>	pag. 27
2.1 SAFE IN POCHI PUNTI.....	pag. 29
2.2 IL BENCHMARKING.....	pag. 30
2.3 APPLICAZIONI DI BENCHMARKING IN CAMPO SOCIALE E NELLA SCUOLA.....	pag. 32
2.4 INDICATORI PER IL BENCHMARKING: DEFINIZIONI, CONTENUTI.....	pag. 35
2.4.1 Analisi qualitativa partecipata.....	pag. 36
2.4.2 Misurarsi con gli altri.....	pag. 39
2.4.3 Rappresentazione grafica e comparata.....	pag. 42
ALLEGATO A. DIMENSIONI E INDICATORI.....	pag. 45
ALLEGATO B. QUESTIONARIO DI AUTO-VALUTAZIONE.....	pag. 57
<i>Riferimenti bibliografici</i>	pag. 60

1. VERSO LINEE GUIDA

INTRODUZIONE

La salute di una democrazia è legata a cittadini informati, ma soprattutto “coinvolti”. Prendere consapevolezza di contesti culturali plurali suggerisce strumenti di lettura altrettanto plurali delle opportunità e modalità di tale coinvolgimento. Il tentativo delle seguenti pagine è quello di percorrere tale direzione attingendo alle esperienze e alle politiche condivise fra contesti locali italiani ed europei attraverso il progetto *School Approches for family Empowerment: exchanges, practices and experiences*, SAFE, sostenuto dal Programma FEI 2012 (Azione 8). Genitori, bambini e adolescenti, scuola, attori territoriali locali: sono questi i protagonisti delle pratiche e delle riflessioni condivise nell’arco di sette mesi (dicembre 2013 – giugno 2014), attraverso incontri, laboratori, focus group e questionari, altrettante occasioni per interrogarsi sui modi in cui il mondo delle politiche educative affronta il tema della genitorialità e della diversità. Il progetto SAFE¹ riprende, quindi, e allarga precedenti interventi – per esempio l’iniziativa “Famiglie migranti e stili genitoriali” del 2006² - favorendo il confronto fra attori e politiche locali, con un esplicito riferimento alle reti di enti locali che sviluppano politiche interculturali quali Intercultural Cities³ e la sua “traduzione” italiana, Città del dialogo⁴.

¹*Obiettivo generale del progetto SAFE (<http://sa-fe.grou.ps/home>) è stato promuovere il confronto tra politiche multilivello di integrazione, facendo leva sul ruolo della scuola come spazio di incontro e di dialogo (sviluppate a livello locale in Italia e negli Stati Membri dell’UE) ai fini di capitalizzare buone pratiche di politiche e servizi in grado di coinvolgere le famiglie straniere, e rafforzare il loro processo di integrazione e di incontro con la società ospitante. In questa direzione, il progetto ha avuto tre obiettivi:*

- a) *Incrementare la conoscenza e l’analisi - a livello delle città partner e altre realtà europee - di esperienze/politiche legate al sostegno delle famiglie di origine straniera attraverso la scuola e percorsi educativi;*
- b) *favorire lo scambio, il confronto ed una azione di benchmarking (basata su strumenti e metodi di valutazione condivisi) tra esperienze rilevanti a livello europeo;*
- c) *promuovere (Disseminare e comunicare) - attraverso una lettura e scomposizione delle pratiche- anche la trasferibilità delle buone prassi al fine di definire nuove politiche di sostegno alle famiglie di origine straniera attraverso la scuola.*

²*Un documento di sintesi del percorso formativo è disponibile all’indirizzo: <http://www.minguzzi.provincia.bologna.it/Engine/RAServePG.php/P/282711460300/M/255811460303/T/2006-Famiglie-migranti-e-stili-genitoriali>*

³http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Default_en.asp

⁴<http://www.municipio.re.it/retcevica/urp/pes.nsf/web/ntwrk?Opendocument>

Parole chiave di questo percorso sono state “integrazione” ed “inclusione”. In più occasioni sono risultate categorie “strette”. Racconta un genitore intervenuto ad un focus group nella sede di Mondinsieme a Reggio Emilia:

“Si parla di integrazione di persone venute qui. Ma i bambini sono nati qui. Diventa un problema perché i bambini vengono abituati alla distinzione italiani e non italiani e si domandano fra loro: ma tu da dove vieni. E invece sono nati qui”.

Nella stessa occasione, una mamma prende la parola anche a nome di altri genitori:

“I genitori stranieri vanno aiutati con informazioni sulla scuola, abbiamo diritti che ignoriamo, specie quando non siamo andati a scuola”.

La percezione comune è che la scuola sia un luogo di socializzazione privilegiato e fondamentale.

“Il mio bimbo è molto attaccato a un altro bimbo e volevano invitarci a casa. I genitori italiani avevano paura a contattarmi, non ci eravamo mai incontrati. Ho ricevuto il telefono dei genitori dalla maestra: da quel giorno ci conosciamo e ci fermiamo a parlare. Sono importanti le riunioni a scuola: aiutano a conoscersi anche fra genitori.”

Un sentimento ampiamente condiviso appare espresso con efficacia da un genitore quando mette in relazione due nodi:

“Nessun bambino nasce razzista o con pregiudizi: è importante il ruolo dei genitori nell'educazione. La cittadinanza la si ha o la si prende a 18 anni”.

1.1 | NODI ISTITUZIONALI

A proposito del tema della cittadinanza, vanno ricordati sia le richieste articolate in dieci punti del manifesto e della campagna L'Italia sono anch'io⁵, sia la posizione dell'Asso-

⁵<http://www.litaliasonoanchio.it/>:

1. Ratifica della Convenzione dell'ONU del 18/12/1990 «sui diritti dei lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie».
2. Garanzia del diritto di voto amministrativo ed europeo.
3. Riconoscimento della cittadinanza europea.
4. Garanzia del diritto di arrivare legalmente in Europa.
5. Politiche migratorie aperte all'inserimento degli stranieri nel mercato del lavoro.
6. Garanzia della libertà personale e chiusura dei centri di detenzione.
7. Diritto a un'accoglienza dignitosa.
8. Garanzia della parità di accesso ai sistemi di welfare.
9. Liberare il dibattito pubblico dalla xenofobia e dal razzismo.
10. Tutela dei diritti dei minori.

ciazione per gli studi giuridici sull’immigrazione - ASGI – riguardo alle “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” rese note a febbraio 2014 dal Ministero per l’Istruzione, Università e Ricerca – MIUR. L’ASGI evidenzia che le indicazioni operative contenute nel testo del Ministero chiedono alle segreterie scolastiche di richiedere ai genitori degli alunni stranieri, ai fini dell’iscrizione dei figli, l’allegazione alla domanda di copia del proprio permesso di soggiorno. Secondo l’ASGI, nonostante le Linee guida MIUR esplicitino come l’irregolarità dei genitori non possa compromettere in alcun modo il diritto degli alunni all’iscrizione scolastica, le stesse Linee guida, con la richiesta di esibizione ed allegazione del permesso di soggiorno ai genitori degli stessi appaiono contraddire tale principio. Secondo l’ASGI tale richiesta è:

- illegittima, per manifesta violazione dell’art.6, co.2, D.Lgs. 286/1998 che, nel sancire l’obbligo dei cittadini stranieri all’esibizione del permesso di soggiorno agli uffici delle pubbliche amministrazioni che ne fanno richiesta, fa salvo proprio il caso in cui il cittadino straniero vi si rivolga per provvedimenti “attinenti alle prestazioni scolastiche obbligatorie”. Il cittadino straniero che chiede l’iscrizione del figlio a scuola non può pertanto essere tenuto ad esibire il permesso di soggiorno;
- discriminatoria, ostacolando (illegittimamente per quanto sopra) l’iscrizione scolastica dei cittadini stranieri;
- irragionevole, imponendo ai fini dell’iscrizione stessa l’allegazione di un documento del tutto inutile (la titolarità o meno da parte dei genitori dell’alunno del permesso di soggiorno infatti, come correttamente rilevato nelle stesse Linee guida, è del tutto irrilevante ai fini del perfezionamento della procedura);
- dannosa, potendo ottenere l’effetto di scoraggiare i genitori privi di permesso di soggiorno dall’iscrivere i figli a scuola (legittimamente possono infatti ritenere che se a tal scopo viene richiesta l’allegazione di un documento, la sua indisponibilità possa ostacolare l’accoglimento della domanda).

In modo esplicito, l’ASGI, in una lettera inviata al MIUR il 7 maggio 2014, ha chiesto che le Linee guida vengano pubblicate in nuova edizione con la cancellazione, al paragrafo 2.2, della voce “permesso di soggiorno e documenti anagrafici”, da sostituirsi eventualmente con una voce “documenti anagrafici”.

La linea dell’ASGI si inserisce in un quadro istituzionale e normativo che in Europa si viene affermando da oltre vent’anni. Già il 21 Settembre del 1992, il Consiglio d’Europa, tramite il Consiglio dei Ministri, aveva sentito il bisogno di affermare (con la Raccomandazione 12(92) la responsabilità degli Stati Membri nell’incoraggiare piena partecipazione dei

migranti e delle persone di origine migrante alla vita delle società in cui risiedono. Come ricordato, anche il progetto SAFE trae ispirazione da analoghe iniziative di condivisione di politiche e pratiche locali quali quelle raccolte nel documento curato dal Programma *Intercultural Cities “Guidance for city policy-makers with good practice examples”* che, nel caso degli orientamenti scolastici, evidenzia il principio dei “genitori quali partner”.

Rivestono un ruolo chiave in questo ambito anche le Linee di indirizzo MIUR su “Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa”. Il breve documento fa esplicito riferimento ad una “sfida da rilanciare”: “favorire la partecipazione dei genitori alla vita scolastica attraverso i comitati, le associazioni, le iniziative locali di formazione, il dialogo nel colloquio individuale e nelle assemblee e, dall’altro, nel sostenere la rappresentanza e incrementare l’attività nei FORAGS (Forum Regionali dei Genitori della Scuola) e nel FONAGS (Forum Nazionale dei Genitori della Scuola).

L’associazionismo dei genitori e degli studenti rappresenta, infatti, un luogo privilegiato di mediazione di interessi, di formazione e preparazione alla partecipazione democratica per il conseguimento del bene complessivo, orizzonte più ampio dell’interesse personale”.

Le Linee di indirizzo MIUR ribadiscono la centralità del Patto di Corresponsabilità Educativa, raccomandato a partire dal 1998, documento che dovrebbe essere sottoscritto dai genitori affidatari e dal Dirigente

Scolastico. Per il MIUR, tale Patto “rafforza il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a dividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni.

Il Patto, dunque, rappresenta il quadro delle linee guida della gestione della scuola, democraticamente espresse dai protagonisti delle singole istituzioni scolastiche, a livello territoriale.

(...) La condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione e l’assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti/ genitori, docenti/docenti, docenti/studenti rappresentano fattori di qualità della scuola”.

1.2 | PRATICHE DISCORSIVE

In chiave interculturale, tali linee di indirizzo rimandano ad un’idea di democrazia che, in quanto “ forma di vita comune di esseri umani solidali tra di loro”, “non può basarsi su differenze ‘naturali’, ma deve riconoscere tutti su una base d’eguaglianza”. (Aime 2014:124). Alcune **premesse** appaiono, quindi, necessarie per una lettura attenta delle pratiche condizionate attraverso SAFE ed una loro traduzione in possibili linee guida in ambito educativo.

- Innanzitutto il tema dell’ “interculturalità” non può essere ricondotto alla sola “integrazione”, ma ha pieno significato quando interseca (e a volte viene esplicitamente declinato

ne) pratiche promosse e lette in chiave di “cittadinanza”, in particolare nei contesti urbani che in questo caso costituiscono il tratto comune delle esperienze condivise.

- Un secondo tema che attraversa il progetto è quello della trasformazione dei contesti educativi e, in questo ambito, di una declinazione plurale di famiglia e genitorialità.
- Due particolari aree di attenzione in riferimento al mondo scolastico appaiono essere il sostegno all’apprendimento e le pratiche di mutuo-aiuto. Nel primo caso si fa riferimento al mettere tutti in condizione di “riuscire” nei percorsi scolastici e formativi. Nel secondo caso si cerca di allargare l’orizzonte a tutti i soggetti potenzialmente competenti ed interessati a iniziative di animazione territoriale e educativa che rendano protagonisti cittadini, genitori, allievi di scelte e pratiche educative, culturali e di mediazione.

La sfida per le istituzioni educative riguarda l’abilità del saper adottare eventuali “cautele” che prendano in considerazione elementi di diversità culturale, senza perdere di vista lo specifico profilo che rende ogni famiglia unica e dotata del proprio specifico bagaglio di aspettative e motivazioni. Racconta una mamma durante un’attività di focus group a Reggio Emilia:

“La scuola ti chiama una o due volte l’anno per verificare come va. Per mia figlia, che frequenta la scuola media seguo attraverso il sito Internet, ma vado anche di persona a scuola e chiedo come va. Altri fanno fatica. Dipende dalla lingua, dalla nostra cultura (dal fatto che da noi non c’è contatto stretto fra scuola e famiglia). Una cosa negativa: l’insegnante mi ha fatto notare che ‘sto fra i piedi’. Ho chiesto di vedere il dirigente per chiarire che ci tengo a sapere come va mia figlia e dei suoi alti e bassi. A mia figlia dicono: ‘Non sembri neanche figlia di stranieri’. Mia figlia ci racconta che i prof. si stupiscono che segua e vada bene. Dico alle mamme straniere che dobbiamo interessarci alle scuole dei nostri figli. I figli vanno stimolati nello studio perché fanno un po’ più fatica: a scuola sono italiani al 100% ma a casa non siamo del tutto italiani. Se li aiutiamo ce la possono fare”.

In questa prospettiva, SAFE ha attivato soprattutto la condivisione di iniziative che partono dalle scuole e che hanno come riferimento gli spazi scolastici. In questo ambito sembra particolarmente fertile allargare lo sguardo oltre i confini della pedagogia e coinvolgere scienze e pratiche sociali affini. A titolo di esempio, un recente testo di Annalisa Frisina ci ricorda che “vedere è una pratica sociale: che cosa e come vediamo è costantemente influenzato da cosa e come vedono gli altri” (Frisina 2013:153) e che attività “aperte”, centrate sulle immagini, quali il ricorso a video partecipativo e photovoice, offrono un enorme potenziale in ambito educativo. Per esempio, la pratica del photovoice ha fatto sì che si generassero

spazi socio-culturali in cui allieve “brave” perché “silenziose” e “disciplinate” hanno trovato forme e modi di esprimere frustrazioni e sofferenze, condividere desideri, trasformare, attraverso una riflessività condivisa, la percezione di sé e dei contesti sociali in cui vivono e studiano. Analogamente, l’attivazione di laboratori narrativi condotti in chiave antropologica, per esempio “Abitare il vestito” facilitato da Roberta Bonetti (2014), mostra che il costituire spazi di partecipazione volontaria e di valorizzazione di saperi esperienziali offre un potenziale significativo e trasformatore per favorire il dialogo fra genitori e fra istituzione scolastica e figure genitoriali. Queste esperienze interrogano il mondo della scuola sulle abilità e possibilità di decentrare i ruoli, passando per esempio da “formatore” a “in apprendimento” in un’ottica di ricerca-azione che permetta di riconoscere la “cultura” quale esperienza “situata”, costantemente in costruzione.

1.3 | LINEE GUIDA: SEI DIMENSIONI

Va rilevato che, in genere, le politiche e le pratiche condivise nell’ambito di SAFE non vedono i genitori come attore principale. Al fine di una loro analisi in funzione della produzione di linee guida e di strumenti di monitoraggio appare utile esplicitare una prospettiva che non deleghi alla scuola il ruolo di attore “centrale”, ma sappia, piuttosto, suscitare una riflessione almeno sulle seguenti sei dimensioni del ruolo di famiglie e genitori nelle relazioni con scuola e territorio:

- **Genitorialità:** sostegno a e rapporto con i figli.
- **Studio a casa:** supporto, incoraggiamento, condivisione di standard in relazione ai curricula scolastici e ai risultati degli allievi; in questo ambito si segnala l’esperienza G.e.T. a Reggio Emilia.
- **Comunicazione:** gli scambi informativi fra genitori e scuola; esperienze interessanti a questo proposito sono, per esempio: Fratelli in Italia; Orientamenti.
- **Processi decisionali:** le modalità che vedono i genitori partecipare a consigli e forme di rappresentanza in ambito scolastico e territoriale.
- **Volontariato:** le diverse modalità con cui è possibile offrire risorse a percorsi educativi e alla scuola; la celebrazione fatta ad Arezzo della Giornata internazionale della lingua madre (il 21 Febbraio) viene proposta quale pratica significativa.

- **Relazioni con la comunità:** il ruolo dei genitori nel partecipare a iniziative territoriali e nel rappresentare la scuola nelle partnership con altre organizzazioni e gruppi del territorio. Appare significativa in questo ambito l'esperienza dei Cortili scolastici a Torino.

1.3.1 | GENITORIALITÀ

Il tema della genitorialità, del sostegno che le figure genitoriali sono in grado di offrire ai figli è attraversato al contempo da una dimensione profondamente intima e privata e da una dimensione pubblica, evidente per quel che riguarda il favorire i processi di educazione formale dei figli. In questa sede le istituzioni scolastiche risultano efficaci anche nella misura in cui riescono a suscitare un sentimento di coinvolgimento delle famiglie nei percorsi educativi e sono chiamate a riconoscere e entrare in dialogo con diverse posizioni sul ruolo della famiglia, così come sul valore e implicazioni dello studio. Non è scontato in questo ambito saper distinguere e mettere in relazione aspetti di diversità culturale da un lato e di condizionamenti socio-economici dall'altro. Appare evidente che le opportunità di confronto e di mutuo aiuto fra figure genitoriali, così come fra genitori e insegnanti rappresentano opportunità importanti per riflettere e agire in modo efficace in questo ambito. Dai risultati dei focus group e dei questionari condotti durante il progetto SAFE viene l'indicazione che tali momenti di confronto possono nascere anche all'interno di riunioni informali e a lato di altre attività culturali. In sostanza: la dimensione della genitorialità può essere promossa e sostenuta con incontri e iniziative specifiche, ma trae beneficio da un lavoro più generale che favorisca la socialità e l'incontro anche informale fra i diversi attori ed in particolare fra i genitori.

E' questo un aspetto messo in evidenza da vari genitori che hanno partecipato all'attività di focus group a Reggio Emilia:

“Attività utili sono le cene di classe con figli, genitori e professori. I genitori non hanno molti contatti fra loro ai colloqui, invece alle cene si fa amicizia. Noi ne abbiamo fatte anche 5 all'anno. Offre la possibilità di poter parlare. Di conoscersi come persone. Le cene si possono organizzare anche a scuola o in un centro come Mondinsieme (soprattutto pensando a chi non ha i soldi per andare al ristorante): ognuno porta qualcosa, magari anche solo il The o i bicchieri. A volte affittiamo una sala. Nella nostra classe alcuni genitori veniamo da culture diverse: incontrarsi a cena sembra una cosa piccola, ma aiuta ad avvicinare i Paesi attraverso il gusto”.

Al contempo, chi opera nella scuola è sollecitato a favorire attività di condivisione che

mettano la comunità educativa in grado di sviluppare analisi e riflessioni sulle specificità e le implicazioni degli aspetti di diversità culturale in relazione ai percorsi di apprendimento, di orientamento, di cittadinanza attiva promossi dalla scuola. Quali sono i diversi atteggiamenti individuali e di gruppo a questo proposito? Quali modalità sono identificabili per farle interagire, dialogare e co-evolvere? Quali attori scolastici ed extrascolastici posso essere coinvolti?

Indicazioni utili in questo ambito sono giunte anche attraverso il laboratorio realizzato da SAFE a Lewisham in collaborazione con il Comune e le istituzioni scolastiche locali. In particolare Due aree di lavoro realizzato da scuole di Lewisham sembrano particolarmente rilevanti per il progetto SAFE.

Innanzitutto la ricerca di una stretta relazione fra il rapporto che le scuole cercano di avere con i genitori ed il lavoro, prioritario e ampio, sull'orientamento (fortemente meritocratico) centrato sul sensibilizzare le famiglie ad un sostegno alle ambizioni scolastiche e lavorative degli studenti. Per fare un esempio, in una scuola secondaria, per quest'area di lavoro è responsabile una manager che ha fra i suoi compiti l'organizzazione di serate con i genitori sulle opportunità di stage e lavoro degli studenti.

Inoltre, appare rilevante l'attivazione e la formazione di studenti in chiave di facilitatori e mediatori. Nella stessa scuola, la stessa manager è anche responsabile della formazione e del sostegno ad una rete di circa 35 studenti bilingue (la scuola conta un totale di 900 studenti) che seguono un corso di un mese (4/5 incontri, centrati su compiti pratici e supervisione) per trasformarsi nei mediatori linguistici cui la scuola fa ricorso per tutte le relazioni con famiglie che parlano a fatica l'inglese e per l'accoglienza di nuovi studenti (non sono più previsti rapporti con mediatori linguistici esterni alla scuola).

Riflette, a questo proposito, un insegnante di Reggio Emilia:

“La funzione di tutor di cui si investono i ragazzi stranieri, che fungono da mediatori con le famiglie di connazionali ha almeno due implicazioni: da un lato si limitano i costi degli interventi dei mediatori (problema anche italiano) e dall'altra si danno responsabilità importanti ai ragazzi stranieri (e anche qui in Italia l'attribuire responsabilità ai giovani, fargli fare concretamente qualcosa e credere in ciò che fanno non sarebbe malvagio). In più si manifesta in modo palese alla famiglia l'interesse ad interagire e – cosa di non poco conto – a capirsi”.

1.3.2 | STUDIO A CASA

I processi educativi formali intersecano quelli nonformali (offerta da gruppi ed associazioni) e informali (nelle interazioni della vita quotidiana) e alle figure genitoriali richiedono atteggiamenti e pratiche concrete di sostegno e incoraggiamento delle attività di studio dei figli. Ciò rimanda alla condivisione fra scuola e famiglie di standard in relazione ai curricula scolastici e ai risultati degli allievi.

Ricercatori come Mariangela Giusti (2001) sottolineano l'ampia varietà di tipologie familiari, con modalità diverse l'una dall'altra di rapportarsi ai servizi educativi e alla scuola. "Ogni famiglia è un caso a parte, è quasi impossibile generalizzare".

Lo "studio a casa" rimanda a diverse dimensioni.

Quella più evidente sembrerebbe riguardare l'abilità dei genitori nel facilitare e sostenere i figli nel mantenere un ritmo ed un'efficacia di studio adeguati agli standard richiesti dalla scuola.

Prendendo in considerazione i "compiti per casa", va esplorata anche la dimensione motivazionale e i possibili freni ad un investimento in ambito scolastico che possono derivare da sentimenti di disagio, da un senso di estraneità o di isolamento che può essere vissuto da chi frequenta la scuola rispetto al gruppo classe e/o agli insegnanti e può essere riferito al privilegiare (fra quelle possibili) la (auto) percezione in quanto "figli di migranti", con diverse implicazioni rispetto al grado di divergenza fra "cultura della famiglia" e "cultura della scuola". Ciò implica una necessaria attenzione e consapevolezza per aspetti psicologici e relazionali.

Una terza dimensione, non meno importante, riguarda le aspirazioni di chi frequenta la scuola e quindi la capacità di orientamento di famiglia e scuola. In questo ambito è evidente il rischio a "tenere basse" tali aspettative quando la scelta della scuola secondaria di secondo grado o dell'istruzione superiore riguarda i figli dell'immigrazione ed il ruolo chiave che scuola e famiglia possono giocare nel fornire opportunità di contatto con i futuri percorsi di studio e di accertamento delle proprie attitudini. Racconta una studentessa che sta terminando il liceo a Reggio Emilia:

"La mia scelta è stata aiutata dalla scuola con i percorsi di orientamento, gli open day: a me hanno aiutato a non percorrere la mia prima scelta (istituto tecnico) e a scegliere di frequentare il liceo linguistico".

E' facile rilevare come una cornice consapevole e "capace di futuro" possa essere determinante nell'incrementare ed arricchire gli aspetti motivazionali verso lo studio.

Una quarta dimensione riguarda le attività di "sostegno" in quanto occasioni di interazione fra diversi attori territoriali e di mutuo aiuto.

UNA PRATICA DA REGGIO EMILIA: I Gruppi Educativi Territoriali - G.e.T.

Un Gruppo Educativo Territoriale, G.e.t., è un luogo fisico della città (sono 6 i G.e.t. nel Comune di Reggio Emilia), un contesto che accoglie i ragazzi che frequentano la scuola secondaria di I° grado e che si candida ad essere uno spazio di incontro e confronto tra ragazzi, famiglie, territorio e scuola, per sostenere apprendimenti ed accessi plurimi alla conoscenza attraverso i linguaggi espressivi. E' un luogo dell'educazione, in cui i ragazzi fanno i compiti, studiano, partecipano ad attività creative. E' uno spazio di aggregazione anche per i ragazzi non iscritti al G.e.t. che scelgono di partecipare ai laboratori aperti (Open Lab) le cui proposte ricercano un forte intreccio con la didattica ed i contenuti del curriculum scolastico.

1.3.3 | COMUNICAZIONE

(scambi informativi tra genitori e scuola)

In "Famiglie migranti e stili genitoriali", Graziella Giovannini (2006:17) riassume efficacemente due tendenze ancora attuali nella scuola italiana nei confronti dei genitori "stranieri":

"c'è da una parte il rischio che la scuola definisca questi genitori come genitori deleganti, indifferenti, non attenti, come spesso succede, e dall'altra ci sono genitori in difficoltà a capire qual è la richiesta che viene loro rivolta".

Come già osservato, le tipologie di atteggiamenti familiari nei confronti della scuola sono molto ampie e diversificate. In chiave di inclusione appare utile integrare con strategie diverse la comunicazione scritta. Rilevano i genitori nell'attività di focus group svolta a Reggio Emilia:

"i colloqui collettivi con i genitori aiutano a conoscersi meglio. In genere si usa il diario per le comunicazioni scuola-casa. Dovrebbero fare un passo avanti promuovendo comunicazione diretta: chiamando, chiedendo a altri genitori di farsi portavoce. Aiuta il passaparola fra genitori, uscire insieme".

UNA PRATICA DA AREZZO: FRATELLI IN ITALIA

Il progetto “Fratelli in Italia” è un progetto in collaborazione con la Fondazione “Caponetto” e l’Archi di Arezzo. L’obiettivo è stato quello di conoscere meglio il fenomeno degli studenti stranieri in una scuola secondaria di secondo grado.

Ecco in breve le fasi del progetto:

1. analisi dei dati sulla presenza di immigrati ad Arezzo e provincia attraverso report elaborati dalle Istituzioni;
2. analisi del modo in cui i mezzi di informazione affrontano il fenomeno attraverso articoli di quotidiani e servizi di Tv locali;
3. incontro con operatori di Migrantes per approfondire la conoscenza del fenomeno in tutti i suoi risvolti
4. predisposizione di un questionario da somministrare ad un campione di circa 800 persone, formato da alunni italiani, alunni immigrati, genitori di alunni italiani e genitori di alunni immigrati, per conoscere come il fenomeno dell’integrazione viene percepito dalle varie componenti e le rispettive posizioni al riguardo;
5. somministrazione del questionario e lettura dei dati raccolti;
6. restituzione dei dati nel corso di un incontro con la popolazione tenuto presso l’Istituto;
7. contatti con le Istituzioni (Comune e Provincia di Arezzo) e con la Consulta Provinciale degli Studenti per l’organizzazione dell’evento finale
8. Fratelli in Italia! Suoni e Parole per conoscersi. Auditorium Mecenate 14 maggio 2012. Scopo dell’evento era quello di favorire la conoscenza reciproca e il saper riconoscere l’altro nella sua identità come base per una vera convivenza civile. L’Orchestra Multiethnica nasce nel 2007 da un percorso formativo, aperto alla partecipazione di musicisti italiani e stranieri e finalizzato alla conoscenza e all’approfondimento delle strutture di base delle musiche tradizionali delle aree del mediterraneo, per incrociarle con la tradizione italiana ed europea e predisporre un repertorio basato sulla contaminazione. L’orchestra ci è apparsa subito come una metafora della società che vogliamo costruire perché l’orchestra è armonia nella diversità. L’orchestra per realizzare le più belle armonie ha assolutamente bisogno della diversità degli strumenti che anziché ostacolo diventa ricchezza e punto di forza.

UNA PRATICA DA AREZZO: ORIENTAMENTI

Il progetto sostiene il processo di integrazione di giovani stranieri di recente arrivo in provincia di Arezzo, anticipando gli interventi al momento della richiesta di ricongiungimento da parte dei genitori, creando un sistema di orientamento-accompagnamento multidimensionale per giocare d'anticipo nell'inclusione, coinvolgendo famiglie, scuole e comunità autoctona.

1.3.4 | PROCESSI DECISIONALI

In che misura e con quali modalità i genitori partecipano ai processi decisionali a livello territoriale e, in ambito educativo, ai consigli e alle forme di rappresentanza scolastiche? Come ricordato, è questa una delle dimensioni chiave delle Linee di indirizzo MIUR.

Quanto raccolto attraverso il percorso SAFE non pare segnalare particolari indicazioni o pratiche in merito. La questione del “rappresentare” eventuali “diversità” in sede di organi e momenti di governo dell’istituzione scolastica rimanda anche ai rischi insiti nel “reificare” tali diversità. E’ evidente uno stretto legame fra gli ambiti della comunicazione, del volontariato e della partecipazione ai processi decisionali. Quest’ultima dimensione appare intersecata alla capacità di dar vita a una comunità che allarghi e condivida le responsabilità educative a partire da sette ambiti chiave che ricercatori come Fabbri (2007) richiamano in merito a percorsi orientati a orizzonti trasformativi centrati su pratiche riflessive:

- capacità di contestualizzare fatti ed esperienze;
- maggiore consapevolezza storica;
- pensiero critico riguardo ai processi;
- capacità di “sospendere” / mettere fra parentesi preconcetti per lasciar spazio alla percezione ed analisi dei fatti e delle diverse argomentazioni;
- capacità di ascolto attivo ed apertura in relazione alle prospettive altrui;
- sviluppare inferenze efficaci, generalizzazioni pertinenti;
- consapevolezza e controllo dei meccanismi di difesa psicologica.

1.3.5 | VOLONTARIATO

Chi e in che modo offre risorse ai percorsi educativi ed in particolare alla scuola? In che modo la scuola sollecita e accompagna tali disponibilità? In quali contesti?

In contesti di educazione formale spesso segnati da ristrettezze di risorse, le possibilità di dar vita a processi pedagogici efficaci e di rinnovare spazi e momenti di incontro allargati a genitori ed altri attori territoriali sono fortemente legate alla disponibilità di genitori e altri attori locali di interagire e mettersi in gioco e, al tempo stesso, degli insegnanti di intercettare e valorizzare quanto genitori, giovani, gruppi e associazioni sentono di poter e voler offrire. Come si è già visto, è questo un ambito in grado di interagire in modo generativo con le altre dimensioni della genitorialità nei suoi rapporti col mondo dell'educazione formale. A titolo di esempio, vengono riportate qui tre pratiche condivise attraverso il progetto SAFE.

UNA PRATICA DA AREZZO: GIORNATA DELLA LINGUA MADRE

Nelle scuole secondarie di primo grado, in occasione della celebrazione della Giornata internazionale della lingua madre, 21 febbraio, si è avviato un percorso di coinvolgimento delle famiglie di ragazzi stranieri presenti nelle classi. I genitori sono stati invitati a partecipare ad alcuni incontri di preparazione della festa, dove, partendo dal loro vissuto, si chiedeva di mettersi in gioco e di portare contributi rispetto alla loro lingua madre e al loro paese (cibi, oggetti, musica, etc.). La giornata del 21 febbraio la scuola ha quindi organizzato un evento aperto a tutti gli studenti, che ha visto la partecipazione importante di genitori di ragazzi non nati in Italia. I genitori sono stati coinvolti in presentazioni dei cibi, racconti e altro, che hanno condiviso e scambiato con ragazzi, insegnanti e genitori di lingua italiana.

UNA PRATICA DA REGGIO EMILIA: TUTOR IN LINGUA MADRE

Il progetto vede le cosiddette “seconde generazioni” offrire un servizio a sostegno dei minori stranieri, delle loro famiglie e delle scuole per contrastare l'insuccesso scolastico. L'idea principale è quella di favorire l'impiego di giovani di seconda generazione universitari come figure tutor per il sostegno scolastico di studenti stranieri a rischio di insuccesso scolastico durante tutto l'anno scolastico in accordo con le scuole e con le famiglie straniere. Nei confronti della scuola e delle famiglie, i tutor hanno anche la funzione di mediazione interculturale e di sostegno indiretto alla genitorialità. Durante il progetto i giovani di seconda generazione, che svolgono il ruolo di tutor, sono affiancati e supportati affinché questo intervento a favore dei loro pari in condizione di rischio di insuccesso scolastico e/o di esclusione sociale, possa diventare una modalità strutturata, duratura e ripetibile nel tempo.

UNA PRATICA DA REGGIO EMILIA: LA NOTTE DEI RACCONTI

La notte dei racconti si colloca nella più ampia cornice di Reggionarra – la città delle storie ed è uno degli eventi narrativi che l'accompagna e precede ed intende riconoscere il valore delle esperienze di narrazione che quotidianamente i bambini vivono nei Nidi e nelle Scuole

dell'infanzia.

La notte dei racconti nasce dall'idea che ognuno di noi ha qualcosa da raccontare e che può scoprire dentro di sé quel "talento" naturale che riesce a trasformare, attraverso il racconto, anche un piccolo quotidiano accadimento in un'esperienza poetica e creativa della vita.

Nasce dall'idea che il libro e la narrazione hanno la forza di costruire coesione emozionale e senso di appartenenza. *“Se una generazione di bambini e genitori riesce a coltivare immaginari comuni e a creare una memoria condivisa di fantasie e di sogni, allora si può ritenere che una città abbia svolto degnamente il proprio ruolo di comunità educante...”* (Sergio Spaggiari – pedagogo)

L'esperienza in breve:

Le singole famiglie possono realizzare la Notte dei Racconti all'interno delle proprie case, accogliendo amici e conoscenti per condividere le letture e le narrazioni.

Contemporaneamente anche luoghi pubblici come Nidi, Scuole dell'infanzia e Primarie, Biblioteche, Centro Internazionale Loris Malaguzzi, si aprono per accogliere bambini e adulti che desiderano ascoltare una storia o la lettura di un racconto, di una fiaba, che possono essere tratte dal libro preferito dai bambini o dai genitori stessi, che si possono portare da casa o trovare nelle biblioteche.

Nell'edizione 2013 è stato proposto il tema: i colori delle storie... la notte è davvero blu?

Un invito a colorare di blu la notte dei racconti: il blu come scenario di luci, suoni e oggetti per le letture e narrazioni; il blu come soggetto che emerge nei racconti.

Per una notte la terra si fa firmamento di storie, si spengono i televisori, i computers, i telefoni e si accendono le parole che incantano. Il tempo si fa rotondo, condividiamo nel cerchio del racconto, memoria e immaginazione, con grandi e bambini. Il piacere di ascoltare, leggere, narrare insieme ci faccia muovere i passi in questa notte rischiarata da storie capaci di colorare il mondo non solo di blu. (Monica Morini)

Il percorso verso La Notte dei Racconti e Reggionarra, prevede un ciclo di incontri di formazione all'arte del narrare rivolti a genitori, insegnanti, cittadini, giovani che si svolge presso il Laboratorio Gianni Rodari e che è condotto da un'attrice professionista.

La partecipazione a questo corso formativo si basa su di un patto che vincola i partecipanti a

non considerare le competenze acquisite soltanto un arricchimento personale ma a restituire alla collettività cittadina in occasioni narrative che si svolgono in luoghi pubblici (scuole, teatri, piazze, biblioteche...).

Una proposta di cittadinanza attiva, di assunzione di responsabilità.

La notte dei racconti propone e richiede a tutte le famiglie la disponibilità ad aprire le proprie case, con un invito che dà valore alla convivenza e può generare condizioni di coesione sociale.

Invita alla conoscenza, all'incontro con e nei luoghi pubblici della cultura, promuove in tutti un senso di appartenenza alla città.

1.3.6 | RELAZIONI CON LA COMUNITÀ

Sesta e ultima (ma non certo per ordine di importanza) dimensione legata al ruolo dei genitori rispetto al mondo dell'educazione è l'ambito della partecipazione a iniziative territoriali e del rappresentare la scuola nelle partnership con altre organizzazioni e gruppi del territorio.

Si tratta, quindi, di un tema trasversale ai precedenti e riguarda la progressiva condivisione di esperienze e progettualità che rappresentano la base per lo sviluppo di spazi e processi culturali comuni e di opportunità di mutuo aiuto nel lavoro educativo, territoriale e nella trasformazione dei conflitti. Si tratta non solo di avviare processi condivisi, ma anche di prestare attenzione ai malintesi, alle critiche, alle ostilità esistenti e che possono riguardare il ruolo della scuola così come il ruolo di allievi e genitori.

Si segnala in questo ambito la pratica adottata da scuole di Lewisham di dar vita ad un Festival di inizio ed uno di fine anno scolastico. Nel festival di inizio anno si esibiscono gli studenti della scuola, attraverso attività teatrali, musicali etc. Al festival sono invitate tutte le famiglie degli studenti. Grazie a questo evento la scuola è in grado di individuare quali sono le famiglie che non partecipano alle attività scolastiche, con un potenziale di disagio socio-culturale. Tali famiglie sono contattate dall'istituto tramite un ufficio preposto che provvede ad identificare temi su cui organizzare appositi workshop, in particolare per fornire informazioni sull'istruzione ai genitori e spingerli a motivare i figli alla prosecuzione dello studio. Nell'evento fine anno sono nuovamente invitate tutte le famiglie degli studenti e ha come priorità il coinvolgere anche le famiglie che non hanno partecipato alla giornata del festival di inizio anno.

L'esperienza di Lewisham segnala una continuità fra gli ambiti della comunicazione scuola-famiglia, del volontariato e delle relazioni con la comunità: un positivo sviluppo della dimensione della genitorialità in rapporto alle sfide educative e territoriali è in stretta relazione con un lavoro complessivo che, da parte di diversi attori, prenda in considerazione queste diverse dimensioni. Tali opportunità sono anche legate all'abilità di identificare luoghi adeguati a dare continuità a iniziative e relazioni.

Appare significativa in questo ambito l'esperienza dei Cortili scolastici a Torino.

UNA PRATICA DA TORINO: CORTILI SCOLASTICI

Il progetto nasce nel 2004 con lo scopo di realizzare azioni di sostenibilità urbana dando protagonismo alle scuole. Le difficoltà incontrate sono di tipo burocratico amministrativo e di pregiudizi fra cittadini, insegnanti e dirigenza scolastica collegati al tema della sicurezza e delle responsabilità in uno spazio abitualmente chiuso all'esterno. Far percepire lo spazio scolastico come patrimonio disponibile e integrato nel contesto di vita del quartiere e della città ha richiesto tempo. Si è lavorato su un versante normativo (regolamento per l'uso degli spazi pubblici), su un versante tecnico (individuazione di soluzioni senza strutture di giochi, ma valorizzando lo spazio come luogo per il gioco) e sugli aspetti relazionali e culturali necessari per coinvolgere gli alunni che all'80% sono stranieri. I cortili sono 40 in 8 circoscrizioni, di cui 8 aperti al pubblico in orario extrascolastico (delibera di Consiglio comunale del 2012). La parte descritta riguarda 4 scuole primarie nel quartiere Barriera di Milano (circoscrizione 6), uno è riqualificato e già operativo, mentre gli altri lo saranno a breve. Il metodo della progettazione partecipata è servito per coinvolgere gli alunni. Gli insegnanti sono stati i facilitatori, i genitori hanno partecipato alla fase di consultazione. L'alto numero di famiglie migranti partecipanti dà al progetto un carattere spiccatamente interculturale.

1.4 | UNO SCHEMA OPERATIVO

Il seguente schema si basa, in particolare, sul lavoro coordinato da Lorenzo Luatti (Oxfam) per il Comune di Arezzo e suggerisce, sulla base dei dati raccolti negli incontri con insegnanti, alcune fasi di lavoro e descrittori per un'agenda operativa a partire dagli istituti scolastici.

Livelli di intervento	Azioni	Descrittori
<p>Mappatura e dialogo tra gli attori territoriali (Domande e Azioni)</p>	<p>Mappatura: Rilevazione e condivisione di dati, opinioni e proposte sui modi in cui genitori, associazioni, centri interculturali e scuola stanno collaborando e interagendo con il territorio locale.</p> <p>Esempi di domande: Quali sono stati i principali “successi” e quali le “criticità” durante l’anno? Come si inserisce la partecipazione/cooperazione dei genitori nella programmazione scolastica in relazione ai temi della cittadinanza attiva dell’intercultura? Cosa intendiamo per “partecipazione” dei genitori e come la definiamo operativamente? Cosa stiamo cercando di migliorare? Chi sono i soggetti interessati/coinvolti dal tema “relazione scuola-famiglia”? Quali sono i contributi che i vari attori del territorio apportano alla scuola e in che modo la scuola crea valore per loro?</p> <p>Esempi di azioni</p> <p>Bilancio dell’esistente e dell’impatto delle iniziative pregresse (per esempio ultimi 3 anni, rispetto ai rapporti scuola-genitori con particolare attenzione per aspetti di “diversità” di genitori e allievi).</p> <p>Analisi swot: aspetti di forza, criticità, opportunità, rischi (coinvolgimento dirigente, docenti, genitori, ATA ...) rispetto ad un obiettivo (es. “rafforzare la relazione scuola-famiglie”). Elaborazione di una programmazione annuale e pluriennale strategico di intervento (“Piano di azione”), condividendo fra gli attori chiave le priorità.</p> <p>Definizione di obiettivi “realistici” da raggiungere in un arco temporale determinato con relativi parametri di riferimento. Individuazione delle alleanze da sviluppare/sollecitare a scuola e nel territorio (costruzione di una mappa strategica del network). Individuazione delle modalità operative per analisi e intervento in situazioni specifiche e problematiche (recenti arrivi, totale e prolungata assenza dei genitori; forti incomprensioni/confitto ...) Individuazione delle modalità operative per analisi e intervento in situazioni potenzialmente innovative e di miglioramento del profilo della scuola con la partecipazione dei genitori. Individuazione dimensioni e strumenti che possano consentire la “misurazione” delle ricadute (impatto) sulla scuola e i ragazzi dall’accresciuta partecipazione dei genitori alla vita della scuola.</p>	

1. VERSO LINEE GUIDA

Livelli di intervento	Azioni	Descrittori
Governance, Monitoraggio, Valutazione	<p>Inserimento nel POF di azioni che scaturiscono dal livello/fase di mappatura</p> <p>Costituzione di un gruppo di lavoro/motore relazione scuola-famiglia (a composizione mista)</p> <p>Accordi di rete con altre scuole e attori territoriali per lavoro comune.</p> <p>Applicazione di modalità strutturate di monitoraggio e valutazione degli interventi (validate da esterni).</p> <p>Indicatori sugli outcome e sulla qualità del contesto organizzativo interno.</p> <p>Valutazioni comparative con altre scuole dello stesso livello e indirizzo.</p>	
Genitori Informati	<p>Raccolta/elaborazione di un ventaglio diversificato di materiali informativi in italiano e plurilingui.</p> <p>Individuazione di figure di mediazione informali e delle situazioni in cui attivarle. Definizione di criteri e modalità di base per loro positivo e corretto coinvolgimento e intervento.</p> <p>Attivazione di un dispositivo di peer mentoring agito da studenti bilingui/plurilingui, con finalità informative e accoglienza, rivolto a genitori stranieri non italofofoni.</p> <p>Definizione delle situazioni specifiche in cui fare ricorso a mediatori interculturali formati.</p> <p>Attivazione di uno sportello/spazio di ascolto per genitori, in collaborazione con territorio/scuole.</p> <p>Riunioni ad hoc (individuali e collettive) con genitori "assenti" e o in difficoltà.</p>	<p>Nr. e Tipologia materiali informativi in L1/n. materiali informativi</p> <p>Nr. genitori "stranieri" gruppo mediatori informali</p> <p>Nr. accessi genitori "stranieri" allo sportello-spazio ascolto (e nr. genitori "stranieri" in rapporto anche con quelli autoctoni)</p> <p>Nr. patti educativi sottoscritti da genitori stranieri (e nr. genitori "stranieri" in rapporto anche con quelli autoctoni)</p> <p>Nr. studenti "stranieri" tutor in rapporto a totale studenti tutor</p>

Livelli di intervento	Azioni	Descrittori
Genitori Competenti	<p>Attivazione corsi L2 (e ... informatica, conoscenza del territorio etc.) per genitori "stranieri", in sedi scolastiche/centri interculturali (sollecitando la collaborazione fra scuole, e con l'associazionismo/ente locale).</p> <p>Organizzazione di incontri per scambio e conoscenza esperienze scolastiche e genitorialità tra famiglie autoctone e migranti, anche in collaborazione con altre scuole e servizi, con l'associazionismo/ente locale.</p> <p>Interventi strutturati rivolti ai genitori al fine di sostenere i loro figli nello studio/compiti a casa.</p> <p>Individuazione di forme appropriate di coinvolgimento dei figli nei percorsi di empowerment dei genitori.</p>	<p>Nr. genitori non italofoni che partecipano ai corsi di italiano</p> <p>Nr. ore di alfabetizzazione offerte</p>
Genitori Attivi, Partecipazione alla vita della scuola	<p>Presenza di forme di coinvolgimento dei genitori (e dei genitori "stranieri") nella co-progettazione di attività, materiali, eventi.</p> <p>Coinvolgimento dei genitori "stranieri" in momenti strutturati finalizzati al riconoscimento di competenze e saperi, anche riferiti al proprio bagaglio culturale.</p> <p>Coinvolgimento dei genitori "stranieri" nella gestione di servizi/attività della scuola (biblioteca...).</p> <p>Rendere i familiari protagonisti nella progettazione del PPT (Piano Personale Transitorio) e nel monitoraggio degli apprendimenti.</p> <p>Coinvolgimento dell'associazionismo locale (tra cui anche quello espressione delle collettività nazionali) alla vita della scuola.</p> <p>Partecipazione dei genitori "stranieri" ad organi collegiali.</p> <p>Individuazione di modalità per incentivare la partecipazione dei genitori agli organi collegiali.</p> <p>Progettazione/partecipazione/gestione da parte dei genitori ("stranieri") di attività socioculturali a scuola.</p> <p>Accordo tra scuola e genitori (associazione dei genitori, se esistente) per l'apertura della scuola o di altri spazi in orari extra scolastici e nel fine settimana. Definizione criteri, compiti, responsabilità, attività.</p> <p>Promozione di attività di costituzione e sviluppo di associazioni dei genitori (reti formali) e di modalità "informali" di mutuo aiuto tra genitori.</p>	<p>Nr. di genitori "stranieri" coinvolti in attività di co-progettazione</p> <p>Nr. genitori "stranieri" negli organi collegiali</p> <p>Nr. genitori "stranieri" nelle Associazioni dei genitori</p>
Comunicazione e disseminazione	<p>Sistematizzazione delle azioni e delle esperienze significative.</p> <p>Comunicazione interna ed esterna nei confronti dei vari attori coinvolti.</p> <p>Disseminazione e scambio delle esperienze</p>	

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (a cura di G. Giovannini, L. Queirola Palmas), 2000, *Una scuola in comune*, Edizioni Fondazione Agnelli, Torino.
- Aime M. 2014. *Etnografia del quotidiano*. Elèuthera, Milano
- Becher, R.M. 1984. *Parent involvement: a review of research and principles of successful practice*. Washington, DC, National Institute of Education.
- Benson, C.S.; Buckley, S.; Medrich, E. 1980. Families as educators: time use contributions to school achievement. In: Guthrie, J., ed. *School finance policy in the 1980's: a decade of conflict*. Cambridge, Ballinger.
- Bloom, B.S. 1981. *All our children learning: a primer for parents, teachers, and other educators*. New York, McGraw-Hill.
- Bonetti R. 2014. *La trappola della normalità*. SEID, Firenze.
- Bradley, R.; Caldwell, B.M.; Elardo, R. 1977. Home environment, social status, and mental test performance. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 69, p. 697–701.
- Carr, A.A.; Wilson, R. 1997. A model of parental participation: a secondary data analysis. *School community journal* (Lincoln, IL), vol. 7, no. 2, p. 9–25.
- Clark, R.M. 1983. *Family life and school achievement: why poor black children succeed or fail*. Chicago, University of Chicago Press.
- . 1990. Why disadvantaged students succeed: what happens outside school is critical. *Public welfare* (Washington, DC), Spring, p. 17–23.
- Clarke-Stewart, K.A.; Apfel, N. 1978. Evaluating parental effects on child development. *Review of research in education* (Washington, DC), vol. 6, p. 47–119.
- Coleman, J.S. 1987. Families and schools. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 16, no. 6, p. 32–38.
- Coleman, J.S.; Husén, T. 1985. *Becoming adult in a changing society*. Paris, Center for Educational Research and Innovation; Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Dolan, L.J. 1981. Home, school and pupil attitudes. *Evaluation in education* (Oxford, UK), vol. 4, p. 265–358.
- Epstein, J. 1987. *Parent involvement: what the research says to administrators*. Education and urban society (Beverly Hills, CA), vol. 19, p. 19–36.
- Epstein, J.L.; Dauber, S. 1991. School programmes and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary school journal* (Chicago, IL), vol. 91, p. 289–303.
- Epstein, J.L. 1995. School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi delta kappan* (Bloomington, IN), vol. 76, no. 9, p. 701–12.

- Etzioni, A. 1993. *The spirit of community*. New York, Crown.
- Fabbri L. 2007. *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci, Roma.
- Frisina A. 2013. *Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali*. Utet, Novara.
- Giusti M. 2001. Preadolescenti nella migrazione: un'indagine qualitativa, in: AA.VV., *Con voce diversa*, Milano, Guerini.
- Keeves, J.P. 1972. *Educational environment and student attainment*. Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- Kellaghan, T., et al. 1993. *The home environment and school learning: promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Pattaro C. 2010. *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. FrancoAngeli, Milano.
- Redding, S. 1991. Alliance for achievement: an action plan for educators and parents. *International journal of educational research* (Kidlington, UK), vol. 15, p. 147–62.
- Reggio P. e Santerini M. (a cura di) 2014. *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Carocci, Roma.
- Rich, D. 1985. *The forgotten factor in school success: the family*. Washington, DC, The Home and School Institute.
- Rutter, M. 1990. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf, J., et al., eds. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, p. 181–214. New York, Cambridge University Press.
- Sergiovani, T.J. 1994. *Building community in schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Swap, S.M. 1993. *Developing home-school partnerships*. New York, Teachers College Press.
- Van der Linde, N. 1997. *Managing multicultural schools. Unisa manual for EDE MCI-E*. Pretoria: University of South Africa.
- Vinciguerra M. 2013. *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*. Il Pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Walberg, H.J. 1984. Families as partners in educational productivity. *Phi delta kappan* (Bloomington, IN), vol. 65, p. 397–400.
- Walberg, H.J.; Wallace, T. 1992. Family programmes for academic learning. *School community journal* (Lincoln, IL), vol. 2, no. 1, p. 12–27.
- Wallace, T.; Walberg, H.J. 1991. Parental partnerships for learning. *International journal of educational research* (Kidlington, UK), vol. 15, p. 131–45.

2. BENCHMARKING

SINTESI CONCLUSIVA

1. Questa relazione è parte del Rapporto di valutazione del progetto SAFE, commissionato all'Associazione fra professionisti Extrafondente dal Comune di Reggio Emilia (capofila del progetto) in data 8 marzo 2014. Essa s'inserisce nel piano di valutazione complessivo del progetto "*SAFE: School Approaches for Family Empowerment*".
2. L'obiettivo specifico sul quale la committenza ha richiesto la nostra attenzione è così espresso nel testo di progetto: *B) Favorire lo scambio e il confronto ed un'azione di benchmarking sistematica e strutturata (basata su strumenti e metodi condivisi) tra esperienze rilevanti a livello europeo.*
3. La relazione espone la componente di supporto metodologico all'elaborazione di uno strumento per il *benchmarking* di esperienze che, attraverso e con la scuola, abbiano la capacità di rendere "potere" alle famiglie immigrate di chiedere e proporre vie per la loro piena inclusione nella società italiana.
4. La ricognizione di altre esperienze di *benchmarking* in ambito sociale permette di affermare che la pratica è diffusa da tempo, ben oltre i due casi approfonditi in questo testo, ed è applicata anche alla scuola.
5. Sia SAFE, sia le due esperienze segnalate nel testo, insistono sui due aspetti fondamentali dell'apprendimento, da un lato, e, dall'altro, del senso e della necessità della continuità del processo che il *benchmarking* necessariamente implica. Non dunque misurazione fine a se stessa ma elemento sistematico del ciclo valutazione – pianificazione-progresso.
6. I processi di *benchmarking* consultati offrono il vantaggio di una visione completa del tema che intendono valutare ma obbligano chi compila i questionari ad un lavoro arduo e di lunga durata. La metodologia che proponiamo, sebbene presentata qui in forma abbozzata, non richiede la raccolta sistematica di dati numerici ma richiede inderogabilmente un seminario di valutazione che chiama a raccolta tutti gli *stakeholder*.
7. Il modello SAFE si focalizza su un ambito che non è esplicita componente di altri modelli (*empowerment* delle famiglie straniere) ma ne prevede l'integrazione nel normale

2. BENCHMARKING

svolgimento della pianificazione e valutazione delle *performance* della scuola quali, a nostro avviso, il Bilancio sociale e il POF (Piano dell'offerta formativa).

8. Il modello, che qui si presenta in forma di traccia, basa la propria validità e replicabilità su tre punti: a) partecipazione di tutti gli *stakeholder* alla valutazione qualitativa di ciò che un territorio produce per l'integrazione di famiglie straniere; b) minimizzazione di errori di valutazione grazie al contributo soggettivo di tutti i giocatori in campo; c) processo di valutazione che è esso stesso strumento d'inclusione delle famiglie straniere.
9. Lo strumento, al contempo, consente di restituire un risultato sintetico, facilmente leggibile, in grado di comunicare, in modo semplice ed immediato, il frutto di un percorso più complesso: in tal modo si semplifica e favorisce il confronto tra le pratiche.
10. I contenuti, ancorché espressi in modo imperfetto e incompiuto, sono il frutto di un lavoro corale e partecipato degli attori di progetto. E' però mancata la voce diretta dei genitori e delle famiglie di origine straniera, sebbene riportata indirettamente dai centri interculturali.
11. La pubblicazione di questa traccia del modello SAFE sul sito di progetto potrebbe permettere alle scuole di collaborare al suo completamento e promuoverne l'uso, una volta messo a punto lo strumento. Il sito web potrà anche rappresentare un archivio delle esperienze realizzate e giudicate di successo che saranno così buone prassi a disposizione di chiunque volesse replicarle.
12. Lo strumento per il *benchmarking* deve essere completato e ulteriormente testato per definire compiutamente gli indicatori proposti dalla squadra di progetto, la chiarezza degli item e dei linguaggi usati.
13. Il modello SAFE potrà essere in seguito ampliato, ad esempio, attraverso la definizione di descrittori puntuali, per ciascun indicatore, tali da offrire un quadro di valutazione ancor più preciso, affiancando un sistema quantitativo a quello qualitativo di partenza, se se ne avvertisse la necessità.

2.1 | SAFE IN POCCHI PUNTI

Dal testo di progetto ricaviamo che esso “si propone di individuare e rafforzare esperienze di politiche locali multilivello per coinvolgere le famiglie straniere, rafforzando il processo di integrazione e di incontro con la società ospitante”. SAFE intendeva cioè comprendere come si possa “aumentare il coinvolgimento e l’integrazione delle famiglie di origine straniera, facendo leva sulla scuola come spazio di incontro interculturale, con particolare attenzione alle famiglie di giovani immigrati di seconda generazione”.

La metodologia impostata nel testo di progetto si basa su due assi:

- a. l’attivazione di “un confronto multilivello” tra diversi territori, al fine d’individuare quali soggetti – a fianco degli enti locali – possono sostenere azioni efficaci e inclusive delle giovani generazioni e delle loro famiglie. La partnership che regge il progetto riflette la metodologia scelta: amministrazioni comunali in collaborazione con i centri interculturali a loro collegati e alcune scuole del territorio.
- b. Il confronto tra partner e con realtà all’avanguardia come il Lewisham City Council (London), le esperienze del CoE e del FESU.

Purtroppo Extrafondente non ha potuto contare su una ricca analisi di confronto iniziale sulle politiche a sostegno delle famiglie attraverso la scuola, analisi che avrebbe potuto aiutare nella costruzione del sistema di benchmark. I tempi stretti di progetto, alcune criticità incontrate in corso d’opera hanno, difatti, rallentato la realizzazione dell’attività 1 che prevedeva questa produzione.

La ricostruzione dei servizi (*outcome*) e dei prodotti (*output*) di progetto da noi proposta (e confermata dall’assemblea degli attori di progetto tenutasi il 14 maggio 2014 ad Arezzo) è così rappresentabile:

Output del progetto

Linee guida per
l’empowerment
delle famiglie straniere
attraverso la scuola

Outcome del progetto

(impostare) indicatori per
l’individuazione di benchmark
nell’empowerment delle
famiglie straniere

2.2 | IL BENCHMARKING

Pur nel breve tempo a disposizione, abbiamo concordato con l'assemblea del 14 maggio 2014 la semantica lessicale delle due parole chiave contenute nella definizione degli *output* e *outcome*, in parte ispirata anche a documenti ufficiali del MIUR:

Empowerment

Empowerment della famiglia nella scuola significa “corresponsabilità educativa”: il ruolo dei genitori nella vita scolastica passa da mera partecipazione agli organi collegiali ad autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi. Ciò implica sostenere e rafforzare la capacità delle famiglie straniere all'integrazione e inclusione piena nella società italiana, attraverso la scuola.

Benchmarking

“Processo sistematico e continuo per la comparazione delle performance, delle funzioni o dei processi delle organizzazioni [...] allo scopo non solo di raggiungere quelle performance ma di superarle” (Commissione Europea, 1996). Si tratta di trovare altri soggetti reputati di grande abilità nell'attività che si desidera migliorare e di servirsene come punto di riferimento rispetto al quale aumentare i propri *standard*. E' la propensione al confronto e a misurarsi con “il più bravo”.



Il concetto di benchmarking è desunto dal mondo dell'economia e della finanza ed è rappresentato dalla figura a fianco. Implica sempre i tre passaggi dello studio di come ci si “piazza” rispetto ai migliori, della pianificazione dei miglioramenti per avvicinarsi alle performance dei migliori e della nuova misurazione dei progressi ottenuti.

Anche secondo il glossario dell'Associazione Italiana Valutatori (AIV) a cura di Bezzi (2012), s'intende con *benchmarking* “una tecnica basata sul confronto sistematico tra prodotti, servizi e processi di un'organizzazione e quelli di un'altra organizzazione giudi-

cata migliore. Il fine è di attivare processi di apprendimento e cambiamento in relazione a fattori critici ritenuti idonei a determinare prestazioni superiori. Il *benchmark* è l'indicatore appositamente costruito, o selezionato, quale parametro di riferimento o base di confronto del *benchmarking*.”

Indubbiamente, il *benchmarking* si qualifica come uno strumento di collaborazione, tra organizzazioni non concorrenti e collaboranti, per individuare la “miglior prassi affine” (*best related practice*) e confrontarsi con essa. Esso non può essere pensato come uno strumento da utilizzare una tantum, bensì deve essere inserito in un regolare ciclo di pianificazione e miglioramento dell'organizzazione o del settore dell'organizzazione che si vuole migliorare. Ciò implica inevitabilmente la ripetizione del *benchmarking* per parametrarsi sistematicamente alle migliori prestazioni e valutare i progressi ottenuti.

Vi è chi considera come punto di debolezza del *benchmarking* la possibilità che le differenze riscontrate possano essere spiegate dalla mancanza di confrontabilità dei sistemi che si vogliono paragonare. Nel settore considerato da SAFE l'incidenza di questo problema è pressoché ridotto a zero poiché esso tratta di un confronto tra “migliori pratiche affini” per definizione e cioè un confronto tra scuole inserite nel sistema educativo pubblico italiano. Il problema potrebbe sorgere nel confronto con Lewisham (e, in generale, esperienze realizzate in altri Paesi), in quanto la scuola e il contesto s'inscrivono in una cornice di leggi e regolamenti della formazione scolastica differenti. Tuttavia, la nostra lunga esperienza in campo di collaborazioni internazionali e di *peer assessment*, così come la letteratura, c'inducono a suggerire che la percezione di non trasferibilità di esperienze si confonda molto spesso, consapevolmente o no, con le note resistenze a introdurre cambiamenti nelle organizzazioni mentre, in molti casi, le differenze sono piuttosto attribuibili a tecniche superiori o alla maggiore efficienza ed efficacia di una delle organizzazioni paragonate¹.

Troviamo utile riportare il “CODICE DI COMPORTAMENTO” pubblicato su <http://qualitiamo.com>, applicabile in qualunque processo di *benchmarking*:

1. essere sempre onesti e aperti;
2. individuare i fattori di successo delle altre organizzazioni;
3. rilevare lo scostamento tra il nostro modo di lavorare e quello riscontrato nelle organizzazioni partner;
4. progettare come integrare le idee di successo nella nostra realtà;
5. realizzare le opportune azioni di miglioramento.

¹ Si può vedere a questo proposito anche <http://qualitiamo.com>

2.3 | APPLICAZIONI DI BENCHMARKING IN CAMPO SOCIALE E NELLA SCUOLA

Abbiamo consultato due esperienze significative di *benchmarking* studiate e applicate in campo sociale: *Intercultural Cities* e *Benchmarking e misurazione delle performance nel sistema di istruzione e formazione lombardo* (pubblicato on-line su ReQus.it² – La rete per la qualità della scuola). Riportiamo una sintesi delle loro caratteristiche.

Intercultural cities

Intercultural Cities è un programma del Consiglio d'Europa che aiuta le città a rivedere le loro politiche attraverso una lente interculturale e a sviluppare delle strategie interculturali coerenti per ottenere i vantaggi della diversità. Il programma ha messo a punto un insieme di strumenti analitici e pratici, utili agli *stakeholder* attraverso i vari passaggi del processo. Le città che fanno parte della rete si assoggettano alla valutazione di esperti e ad un controllo tra pari delle loro politiche, del sistema di governante e delle pratiche.

La forma narrativa delle relazioni e dei profili delle città risulta tuttavia di difficile consultazione per il monitoraggio dei progressi e per la comunicazione dei risultati. E' stato così elaborato l'*Indice delle città interculturali (ICC Index)*, uno strumento di *benchmarking* che consiste in un certo numero di indicatori utili a stimare in quale posizione una città si situa all'interno di alcune aree di politica e governante, per monitorarne l'andamento nel tempo e comprendere dove gli sforzi dovranno concentrarsi in futuro, identificando città con buone pratiche dalle quali apprendere; e per comunicare i successi raggiunti da una città, i progressi fatti in relazione ad altre città e rispetto al network nel suo insieme, in una forma visiva di immediato effetto e comprensione.

I dati sono raccolti attraverso un questionario compilato da funzionari dell'Ente locale e altre informazioni arrivano dalla Griglia di valutazione della policy, nella cui compilazione devono essere coinvolti diversi dipartimenti dello stesso ente. Un gruppo di esperti analizza in seguito i risultati, redige un rapporto in forma di SWOT e una serie di raccomandazioni. Il ICC Index si basa su un questionario a 66 domande, raggruppate in 14 indicatori, con tre distinte tipologie di dati:

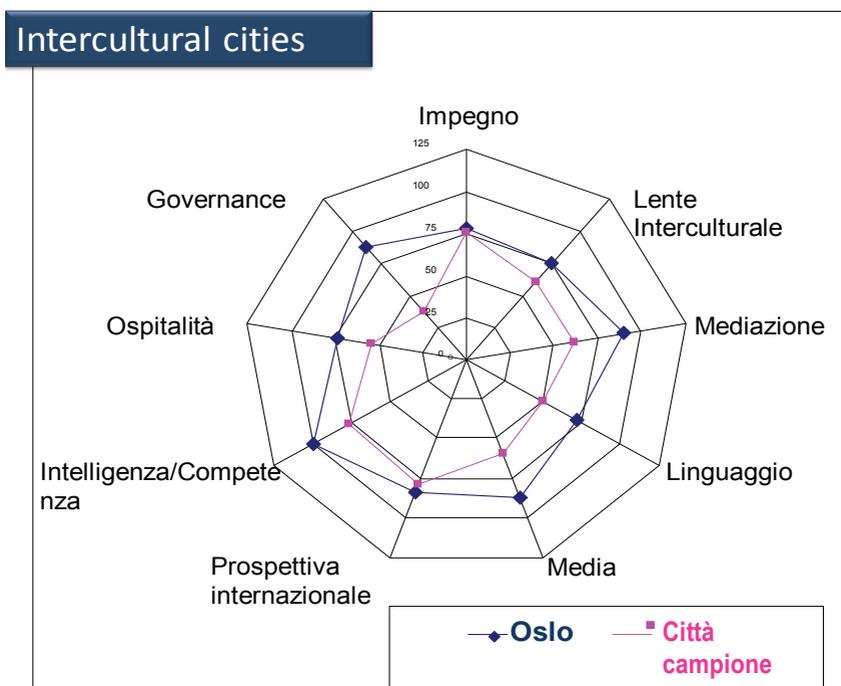
FATTI: dati demografici in particolare (quantitativi)

INPUT: politiche e strutture (fondamentalmente qualitativi)

IMPATTO: atteggiamenti e comportamenti (fondamentalmente qualitativi)

² <http://www.requs.it/default.asp?pagina=3839>

Gli indicatori sono stati pesati per importanza e per ogni indicatore le città possono raggiungere un massimo di 100 punti. Lo strumento così costruito contiene un numero limitato d'indicatori forti e significativi per identificare e comunicare facilmente dove una città si situa in relazione all' "integrazione interculturale", dove si devono concentrare gli sforzi in futuro e quali altre città possono essere fonte di buone pratiche nelle particolari aree. Il grafico a radar, che sintetizza i complessi dati a disposizione e di cui riportiamo un esempio, illustra "visivamente" i profili dei territori, evidenziando i risultati ottenuti da ciascuno; i progressi realizzati con il passare del tempo; il paragone con le altre città o con il *network* considerato nel suo insieme.



Benchmarking e misurazione delle performance nel sistema di istruzione e formazione lombardo

La Rete per la qualità della scuola (MIUR) risponde alla domanda “perché fare *benchmarking* nella scuola?” individuando la ragione fondamentale nel favorire l’autoformazione mediante il confronto: costruire una rete di scuole disponibili a scambiarsi esperienze in modo organizzato, anche attraverso l’uso delle tecnologie informatiche, accelererà il processo di miglioramento della scuola, secondo ReQus, riducendone allo stesso tempo i costi per l’introduzione delle buone prassi.

Il progetto lombardo ha mirato alla creazione di modalità omogenee e condivise per la rilevazione di dati utili alla costruzione di indicatori per la misurazione dei risultati del sistema d’istruzione e formazione e per la valutazione delle performance dei singoli attori; alla misurazione e al confronto dei risultati della gestione dei servizi per sollecitare il processo di miglioramento continuo delle performance del sistema; alla promozione del confronto, dello scambio di esperienze e della condivisione di buone pratiche.

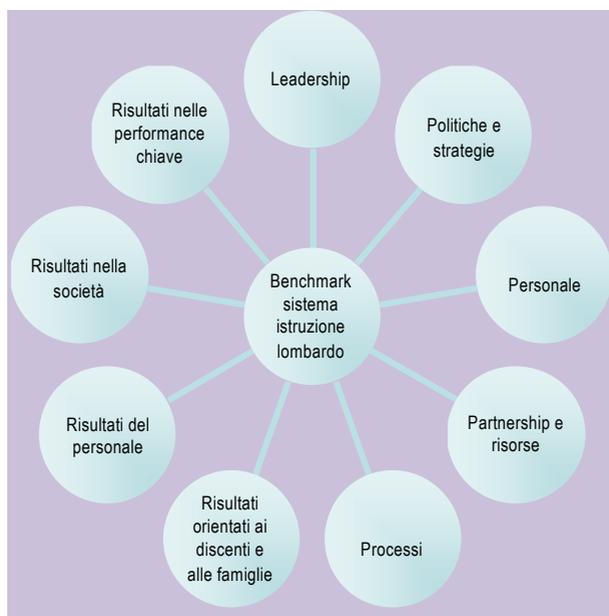
Il sistema di indicatori elaborato, secondo gli autori e il MIUR, permette la valutazione con metodologie univoche e condivise che assicurino attendibilità e confrontabilità dei dati i quali riguardano nell’esperienza lombarda, dati d’istituto, plessi, classi, personale, dati economici, soddisfazione. I questionari che raccolgono informazioni quantitative sono completati da questionari di soddisfazione degli studenti, dei docenti, delle famiglie e del personale ATA.

Nell’ambito del sistema dell’istruzione e della formazione, secondo gli autori, il *benchmarking* può dunque rappresentare un valido aiuto a disposizione delle organizzazioni scolastiche e formative per condividere esperienze e soluzioni, favorirne lo sviluppo e la trasferibilità³. L’obiettivo del *benchmarking* non è indurre tutte le organizzazioni a utilizzare gli stessi processi e le medesime prassi, bensì sviluppare in esse una competenza metodologica che le induca ad apprendere dall’esterno e a ricercare l’eccellenza⁴.

I nove criteri selezionati dal progetto lombardo sono rappresentati nella figura della pagina seguente. Anche questo progetto ha adottato il grafico a radar per visualizzare in modo sintetico e chiaro le performance dei diversi istituti scolastici nei riguardi dei 9 criteri.

³ *Benchmarking e misurazione delle performance nel sistema di istruzione e formazione lombardo*, 2007, pag.10.

⁴ *Benchmarking e misurazioni*, cit. pag.10.



2.4 | INDICATORI PER IL BENCHMARKING: IL MODELLO SAFE

Come sempre, quando si tenta di rendere paragonabili cose simili, è difficile trovare indicatori indiretti che esprimano compiutamente e validamente un fenomeno, tanto più complesso, articolato e non scevro da ambiguità come quello di *empowerment*; è altresì arduo trovare relazioni di causa-effetto ineccepibili tra delle politiche e pratiche, da un lato, e gli effetti che ne sarebbero il prodotto, dall'altro.

Il modello SAFE per il *benchmarking*, che qui si espone nei suoi tratti essenziali, pur nella consapevolezza di tali difficoltà, propone una modalità di analisi e di lettura dei risultati che permetta non tanto “una cruda classifica delle migliori scuole”⁵ ma l'analisi qualitativa che tutti gli *stakeholder* contribuiranno ad elaborare e a sintetizzare in un voto nella scala in

⁵ Parafrasando *Intercultural cities*, http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/about_en.asp

2. BENCHMARKING

decimi che è stata adottata. Facciamo senz'altro nostro il pensiero degli autori del *benchmarking* lombardo laddove esso afferma che si tratta soprattutto di offrire alle scuole un modo per sviluppare una competenza metodologica che induca ad apprendere dall'esterno e a ricercare l'eccellenza. Un metodo di lavoro che inneschi una connessione sistematica di rete a un duplice livello: quello territoriale dove s'incontrano i diversi *stakeholder* e quello della rete di *benchmarking* che trova il suo nodo centrale nel portale SAFE.

Il modello SAFE si articola in questo modo:

- **la creazione del collettivo territoriale dove prendono posto tutti gli stakeholder del territorio interessati al tema in questione.**
- **la valutazione qualitativa e soggettiva degli stakeholder condotta, in un seminario, seguendo i due strumenti del modello: il questionario sugli indicatori, valutati con scala da 1 (minima soddisfazione) a 10 (massima soddisfazione); la descrizione degli indicatori; 4 variabili di valutazione della qualità.**
- **l'invio del questionario al gestore del portale SAFE per l'elaborazione grafica e l'inserimento nello strumento grafico di benchmarking.**
- **l'invio al gestore del portale SAFE del supporto narrativo sintetico sull'esperienza giudicata migliore (o più esperienze e progetti) per la pubblicazione on-line.**
- **la comunicazione al collettivo del proprio piazzamento rispetto ai benchmark di riferimento.**
- **la pianificazione delle azioni necessarie al miglioramento negli aspetti deboli.**

2.4.1 | Analisi qualitativa partecipata

Il modello SAFE basa la propria validità e replicabilità su tre punti: a) partecipazione di tutti gli *stakeholder* alla valutazione qualitativa di ciò che un territorio produce in termini di inclusione di famiglie straniere, grazie ad azioni che vedono la scuola protagonista e motore della rete; b) la minimizzazione di errori di valutazione, grazie al contributo soggettivo di tutti i giocatori in campo e delle loro diverse prospettive; c) il processo di valutazione inteso, di per sé, come strumento d'inclusione delle famiglie straniere. Riprendiamo i tre punti.

- a. **Partecipazione.** La partecipazione di tutti gli *stakeholder* è garanzia del fatto che le voci di tutti e le prospettive della diversità dei punti di vista sono tenuti in considerazione. Non potranno così mancare le voci dei beneficiari diretti (le famiglie dei ragazzi stranieri, gli studenti stessi), né indiretti (docenti, personale ATA, dirigenti scolastici, agenzie del territorio legate alle quattro dimensioni del benchmark, Amministrazione comunale, Centri interculturali e altri), secondo le caratteristiche del territorio e la disponibilità degli *stakeholder* a concorrere al raggiungimento degli obiettivi.

- b. **Fondamento scientifico.** Il modello trova il proprio fondamento scientifico nel seminario di analisi, valutazione e pianificazione dove tutti i portatori d'interesse trovano spazio. Modelli simili sono applicati da decenni nel ciclo del progetto (PCM) elaborato dalla Commissione Europea (ultimo manuale del 2004) per l'applicazione della progettazione con il Quadro logico (nato negli anni '60). Analogamente, l'analisi SWOT è considerata un efficace strumento di analisi, benché basata su giudizi soggettivamente espressi, proprio per la capacità di unire più punti di vista. E' la completezza dei punti di vista rappresentati che rende l'immagine più fedele alla realtà.

- c. **Il modello come primo strumento d'inclusione.** Il primo e fondamentale passo per il processo di *benchmarking* e per l'inclusione è la costituzione stessa del collettivo per la valutazione. Costituire il gruppo di lavoro dei portatori d'interesse per l'analisi e la pianificazione necessari alla redazione del POF e, eventualmente, del Bilancio sociale, includendo tra questi le famiglie degli studenti avendo cura che tra di loro sia presente una quota di genitori di origine straniera, è già in sé il primo atto d'inclusione e di *empowerment* delle famiglie straniere. E' inoltre una modalità di lavoro che, come già esposto, si integra pienamente nei cicli di valutazione e pianificazione già applicati nelle scuole.

Per la conoscenza che abbiamo dei due esempi di *benchmarking* nel sociale (i citati Intercultural cities e il *Benchmarking* nel sistema di istruzione e formazione lombardo)⁶, ci pare di potere affermare che essi, senza pienamente spiegare come sono trattati gli aspetti della validità e affidabilità delle informazioni di tipo qualitativo che anch'essi contengono e come queste sono integrate nell'indice, chiedono la raccolta di grandi quantità di dati e la loro trascrizione nei questionari, gravando forse in modo percepito troppo pesante dai funzionari della scuola o dell'amministrazione comunale (secondo il caso) che sono chiamati a rispondere.

⁶ Siamo ben consapevoli che ciò che supponiamo meriterebbe un approfondimento che va oltre i limiti di questo documento e dei tempi del nostro intervento.

2. BENCHMARKING

Il modello SAFE propone una modalità di lavoro che, oltre ad essere scientificamente valida come sopra argomentato, vuole inserirsi in attività che alcune scuole, in un caso, e tutte, nell'altro, già compiono. Si tratta, nel primo riferimento, della redazione previsionale e consuntiva del Bilancio sociale che, sempre, dovrebbe essere redatto con il contributo degli *stakeholder* del territorio e non limitarsi all'analisi economico-finanziaria, come ci è capitato di osservare in alcuni dei Bilanci sociali di scuole superiori dell'Emilia-Romagna.



Il secondo riferimento è alla redazione del POF, offrendo, con il seminario previsto nel modello SAFE, spunti e occasioni di confronto fondamentali per la redazione di un piano realmente rappresentativo degli *stakeholder* coinvolti, come mostra questa figura del ciclo di *benchmarking*. Il modello SAFE è articolato in modo tale da favorire una valutazione che includa punti di vista, saperi, esperienze di tutte le parti coinvolte, che consenta la raccolta dei pensieri e delle opinioni di chi è direttamente interessato dalle pratiche in oggetto e, al contempo, consente di restituire un risultato sintetico, facilmente leggibile, in grado di trasmettere in modo semplice ed immediato il frutto di un percorso più complesso: in tal modo si semplifica e favorisce il confronto tra le pratiche.

2.4.2 | Misurarsi con gli altri

I contenuti che presentiamo nell'Allegato A sono la rielaborazione e sistematizzazione di alcune riflessioni e studi degli esperti del progetto e dei partecipanti, in una rappresentazione funzionale alla costruzione del sistema di *benchmarking* nel progetto SAFE.

I contenuti, ancorché espressi in modo imperfetto e incompiuto, sono il frutto di un lavoro corale e partecipato che ha visto il contributo degli esperti del progetto, dei rappresentanti dei Comuni partner, dei Centri interculturali loro associati, degli insegnanti e dei valutatori; insomma il contributo di tutti i soggetti attivamente coinvolti nel progetto. E' mancata la voce diretta dei genitori e delle famiglie di origine straniera. A questa mancanza hanno posto rimedio una serie di interviste di gruppo e individuali a genitori di origine straniera i cui risultati non hanno potuto essere considerati in questo primo sviluppo del modello ma che sono riportati nella prima parte delle Linee Guida. L'auspicio è che, nello sviluppo di questa che consideriamo solo la prima tappa di un processo ancora in corso, quelle opinioni potranno arricchire le descrizioni degli indicatori.

La proposta metodologica del progetto è certamente limitata sotto diversi aspetti, in quanto presenta solo la struttura di un edificio che rimane da completare, anche in parti di rilievo, a cura degli esperti e di tutti i soggetti interessati dal tema, *in primis*, certamente le famiglie degli studenti di origine straniera che, come si è detto, nel progetto, sono stati ascoltati in modo indiretto (non hanno cioè fatto parte dei gruppi di lavoro su base territoriale).

Il modello poggia su due livelli: quello locale del collettivo territoriale di tutti gli *stakeholder* che, facendo perno sulla scuola, valutano i risultati ottenuti con riferimento agli indicatori fondamentali e secondari del modello SAFE riportati nel questionario di valutazione; e quello della rete di *benchmarking*, depositata nel portale SAFE, dove si potranno raccogliere ulteriori contributi alla descrizione degli indicatori (specie le descrizioni attualmente incomplete o mancanti), caricare il questionario compilato e, via via che si registrano collettivi territoriali di valutazione, confrontarsi con gli altri per individuare il *benchmark* di riferimento, laddove si è più deboli.

Sia SAFE, sia le altre due esperienze segnalate nel testo, insistono sugli aspetti fondamentali dell'apprendimento, del senso e della necessità della continuità del processo che il *benchmarking* necessariamente implica. Non dunque misurazione fine a se stessa ma elemento sistematico del ciclo valutazione – pianificazione – progresso che ogni organizzazione deve compiere per la gestione corretta dei propri compiti, in vista del raggiungimento dei propri obiettivi.

Sono state individuate quattro dimensioni; per ogni dimensione, un set di indicatori fon-

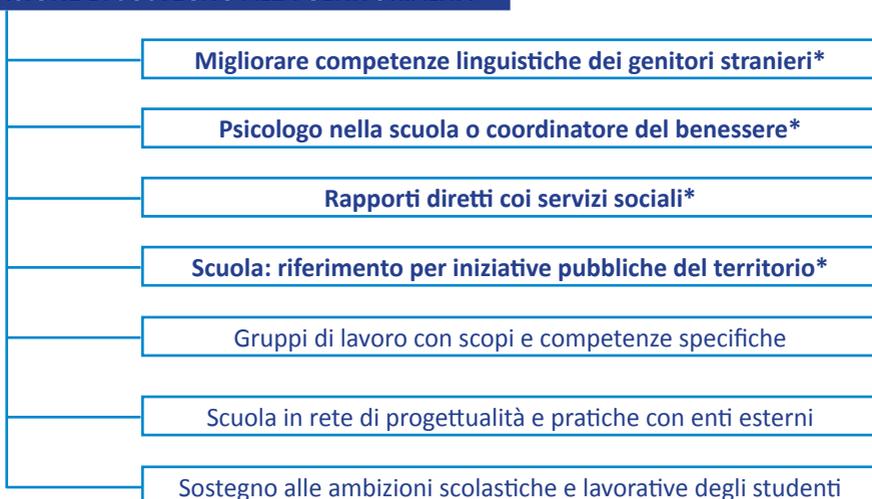
2. BENCHMARKING

damentali (ovvero imprescindibili, senza i quali non è possibile dirsi sulla strada dell'*empowerment* come inteso nel progetto SAFE) e un set di indicatori secondari, pure ritenuti significativi ed efficaci, anche se non fondamentali. Tali indicatori non entrerebbero nel calcolo della media di "*empowerment* delle famiglie straniere" del collettivo di *stakeholder* di un dato territorio se il gruppo decidesse di non volerli conteggiare perché ancora troppo distanti dalla propria prattica. Nei diagrammi che seguono, l'asterisco (*) segnala gli indicatori considerati fondamentali.

DIMENSIONE A: PROCESSI DECISIONALI



DIMENSIONE B. SOSTEGNO ALLA GENITORIALITA'



DIMENSIONE C. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA



DIMENSIONE D. COOPERAZIONE CON LE FAMIGLIE



2. BENCHMARKING

Si suggerisce al collettivo territoriale per l'*empowerment* della famiglie straniere di considerare 4 variabili importanti nel giudicare i propri interventi.

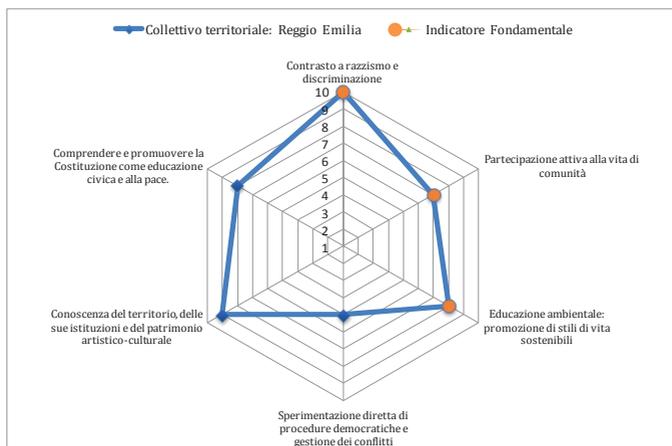
Efficacia	Il progetto o programma ha ottenuto gli effetti attesi
Scala	Le dimensioni dell'intervento giustificano lo sforzo
Sostenibilità	L'intervento è sostenibile economicamente e socialmente
Innovazione	L'intervento apporta una quota di originalità e innovazione

2.4.3 | Rappresentazione grafica e comparata

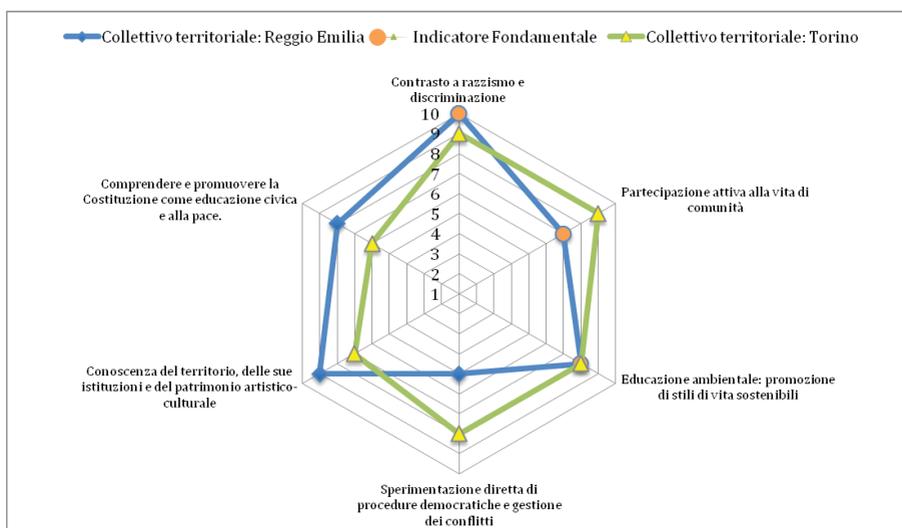
Il grafico a radar, adottato anche dagli altri lavori citati, è senza dubbio lo strumento più efficace per una facile comprensione di come i singoli collettivi territoriali per l'*empowerment* delle famiglie di origine straniera, attraverso e con la scuola, si posizionano rispetto al *benchmark*. Con la rappresentazione grafica delle risposte del gruppo di progetto di Reggio Emilia e di Torino (che hanno provato su di sé il *pre-test*), mostriamo di seguito, a puro scopo di esempio, come può presentarsi la lettura del *benchmark* ai fruitori del modello e della piattaforma SAFE.

La figura che segue mostra le sole risposte del gruppo di Reggio Emilia in relazione alla dimensione "Educazione alla cittadinanza". Sebbene non sia ancora presente l'elemento di comparazione, la grafica rende immediatamente visibili i punti di eccellenza e la loro eventuale coincidenza con gli indicatori fondamentali.

C. Educazione alla cittadinanza



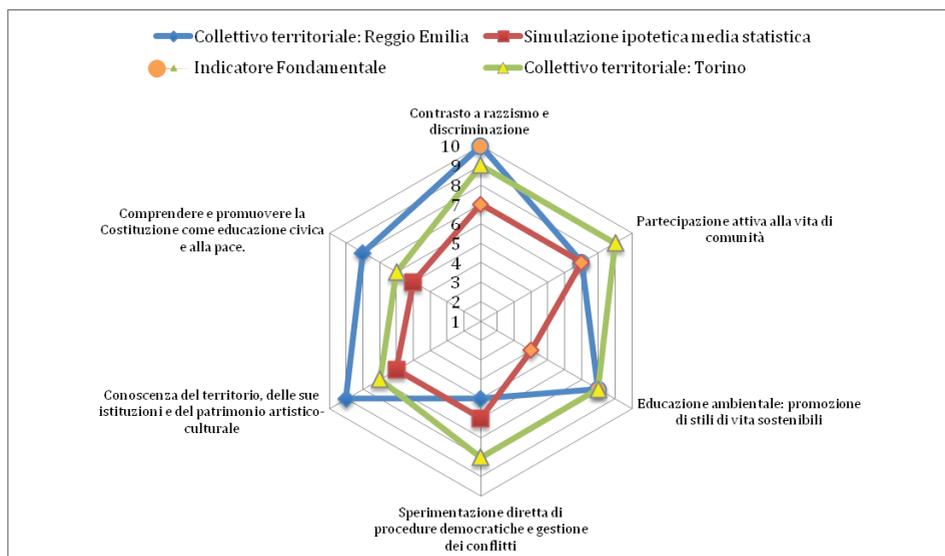
Nel grafico successivo entra un primo elemento di paragone con il gruppo di progetto di Torino ed è evidente su quali indicatori le due performance si discostano l'una dall'altra. Sulla base di questa informazione, Reggio Emilia potrebbe rivolgersi, anche tramite il portale SAFE, al gruppo di Torino per conoscere i loro programmi di sperimentazione diretta di procedure democratiche e gestione dei conflitti, dove appaiono migliori secondo la loro auto-valutazione. Va da sé che i paragoni sarà tanto più significativo quanti più saranno i soggetti che aderiscono a questo sistema di valutazione.



Il terzo grafico aggiunge una, per ora, ipotetica simulazione di media statistica⁷ di tutti i soggetti valutati rispetto alla medesima dimensione. Il confronto con la media statistica avrà senso solo quando le valutazioni realizzate con il modello SAFE saranno numerose. Quel che è veramente importante è apprendere da chi mostra delle eccellenze rispetto ad indicatori nei quali altri si situano a livelli sensibilmente più bassi.

⁷ Non avrebbe infatti avuto senso elaborare la media di due soli soggetti.

2. BENCHMARKING



ALLEGATO A. DIMENSIONI E INDICATORI

DIMENSIONE A. PROCESSI DECISIONALI

Le dimensioni e gli indicatori qui presentati, e le loro descrizioni, sono il frutto del lavoro collettivo di tutto il gruppo di progetto SAFE. Testo incompiuto e imperfetto, tanto che alcuni indicatori sono descritti con poche parole o per nulla descritti, è però questo il paradigma che apre alla costruzione completa del benchmark che le scuole (e i loro collettivi territoriali) potranno completare e col quale potranno misurarsi, se vorranno adottare il modello SAFE di benchmarking per l'empowerment delle famiglie di studenti di origine straniera.

Indicatori prioritari

Comunicazione innovativa

Informazione chiara e bidirezionale⁸

Il primo fondamentale livello dell'informazione è sull'organizzazione della scuola, le scadenze della scuola, il ruolo degli operatori e dei genitori.

Per informazione chiara si intende una informazione bidirezionale che sa porre in relazione le informazioni con i bisogni, le aspettative, le rappresentazioni dei genitori stranieri rispetto al servizio/scuola. Sempre più frequentemente, le scuole oggi adottano un ventaglio di strumenti e dispositivi che cercano di rendere l'informazione bidirezionale.

La bidirezionalità dell'informazione opera anche su un altro piano: esprime il bisogno di informazione e conoscenza da parte della scuola/dei docenti rispetto alle storie, condizioni di vita, bisogni, aspettative e progetti migratori peculiari di ogni famiglia straniera, che evidentemente influiscono sulle relazioni scuola-famiglia e con il territorio. Come docenti si può essere più informati e competenti al riguardo, senza per questo essere intrusivi e indiscreti⁹.

Tra i possibili strumenti e dispositivi per attuare questa bidirezionalità dell'informazione vi è l'ampia gamma di *materiali e strumenti di comunicazione bilingui/plurilingui*. Sono materiali diffusi da tempo, di diversa tipologia, nelle L1 che spiegano l'organizzazione e il funzionamento della scuola (molti sono disponibili su internet) o che trasmettono informazioni a carattere istituzionale/formale. La presenza e l'utilizzo di questi materiali, oltre a

⁸ Testo adattato dalla relazione di Lorenzo Luatti "Scuola e famiglie immigrate: come sostenere le competenze genitoriali e la partecipazione alla vita scolastica?", SAFE, maggio 2014.

⁹ Cfr: LORENZO LUATTI, Op. cit.

2. BENCHMARKING

rispondere e specifiche finalità informative, trasmette un messaggio concreto e non soltanto simbolico alle famiglie. - Più la comunicazione risulta efficace, più i genitori diventano consapevoli del proprio ruolo da protagonisti nel sostegno del percorso scolastico del figlio. Pratica recente nelle scuole e di imporante impatto è il crescente *coinvolgimento attivo* dei genitori nella condivisione dei contenuti dei materiali di comunicazione e nella traduzione in L1 dei medesimi.

Alcuni esempi di strumenti di questo tipo realizzati dalle scuole o dai Comuni (in relazione ai servizi scolastici di propria competenza come ad esempio le mense scolastiche) sono Libretti/guide in più lingue sul sistema scolastico italiano e di supporto alla scelta scolastica (orientamento scuola superiore); Scheda di “autopresentazione” dell’istituto in più lingue (redatta e tradotta con il coinvolgimento dei genitori stranieri);

Lettera di “Benvenuto” in più lingue da consegnare alle famiglie neo arrivate al momento dell’iscrizione (redatta dalle insegnanti in collaborazione con alcuni genitori stranieri, che ne hanno curato la traduzione); Breve scheda bilingue informativa su alcuni elementi essenziali dell’inserimento dell’alunno; “Poffino” in lingua di origine (sono tradotte le linee portanti del POF, e può prendere le vesti di un depliant a 6-8 ante); Materiali diversi in L1 per la gestione della comunicazione formale scuola-famiglia (avvisi e comunicazioni relativi agli eventi più frequenti nella scuola); Menù della refezione scolastica in più lingue fornito a tutti gli studenti); materiali plurilingui (immagini, cartellonistica, avvisi ...) affissi negli spazi e ambienti di molte scuole; filmati di presentazione della scuola con sottotitoli in lingue veicolari o maggiormente presenti; questionario in ingresso, tradotto in diverse lingue, indirizzato ai genitori per rilevare il loro punti di vista (come vedono il proprio figlio, i cambiamenti verificatisi da quando frequenta la scuola, la fiducia rispetto all’istituzione scolastica, ecc.).

Bilancio sociale

Il Bilancio sociale¹⁰ può essere definito come un processo volontario attraverso il quale un’organizzazione, pubblica o privata, profit e non profit, valuta e comunica agli *stakeholder*, comportamenti, risultati e impatti delle proprie scelte e del proprio agire in rapporto alla missione ed ai valori etici posti a fondamento dell’attività istituzionale. Il Bilancio sociale presuppone il concetto di responsabilità ed il dovere di coinvolgimento degli *stakeholder* a tutto campo, dall’analisi dei bisogni e delle aspettative alla costruzione del consenso intorno alle scelte, fino al monitoraggio ed alla comunicazione dell’effettiva creazione di valore. (...) Mettere al centro del Bilancio sociale la scuola intesa come entità istituzionale

¹⁰ I punti qui trattati riprendono passaggi da *La scuola socialmente responsabile*.

Ripensare i meccanismi di accountability nella prospettiva del Bilancio Sociale. Angelo Paletta, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di Scienze Aziendali. Articolo pubblicato su Rivista dell’Istruzione, n.6, 2007 Maggioli Editore, Rimini.

autonoma, significa dimostrare la capacità della scuola di realizzare un equilibrio tra missione educativa e disponibilità delle risorse per sostenerla nel tempo.

(...) Il Bilancio sociale non è semplicemente un documento, ma è un processo organizzativo. E' un sistema direzionale della scuola attraverso il quale il dirigente scolastico e gli organi collegiali decidono e s'impegnano a creare e gestire un rapporto duraturo con i propri interlocutori.

Il Bilancio sociale deve necessariamente coinvolgere i genitori nella definizione delle attività che caratterizzano la vita scolastica e i rapporti con il territorio e i suoi stakeholder. Molte scuole oggi si sono già cimentate con la redazione del Bilancio sociale.

Rete e relazioni di comunità

Le esperienze mettono in evidenza l'importanza della presenza di reti di/tra scuole (e reti di scuola per l'integrazione, presenti in alcune regioni italiane), per sviluppare servizi e attività comuni, scambiare esperienze.

Indicatori secondari

Patto di corresponsabilità educativa

Obiettivi di un Patto sono:

- Trasferire il messaggio che la scuola è aperta al confronto e allo scambio;
- Condividere il "patto educativo" tra scuola e famiglia; -costruire l'alleanza educativa con la famiglia, fondamentale per avere l'effetto auspicato".
- Offrire la giusta considerazione alle critiche e osservazioni che i genitori rivolgono alla scuola italiana: ad esempio problemi di ordine valoriale e religioso, il rispetto dell'autorità e della disciplina, problemi di acquisizione di competenze, soprattutto linguistiche, rispetto a possibili rientri in patria o emigrazione in altri Paesi.

In sostanza, il Patto di corresponsabilità consente di costruire un'alleanza educativa con la famiglia, che comporta un investimento forte da parte della scuola. La scuola deve far conoscere e condividere il modello educativo per costruire una relazione di fiducia efficace, anche per superare quelle resistenze, talvolta rilevate, da parte dei genitori rispetto all'affidamento del figlio alle cure delle figure educative della scuola. Gli insegnanti maturano in questo contesto una predisposizione maggiore all'accoglienza e al dialogo che consente di superare con facilità la criticità del momento iniziale.

Genitori stranieri nei Consigli di classe e d'istituto

L'indicatore fa riferimento alla partecipazione agli organi collegiali dei genitori di alunni

di origine straniera.

Seppure lentamente, gli organi collegiali delle scuole vedono la presenza anche dei genitori stranieri, come rappresentanti nel Consiglio d'Istituto e nei Consigli di classe, e nel comitato dei genitori costituito dai rappresentanti di classe e consiglio di istituto.

L'indicatore può fare emergere efficacia e limiti di una comunicazione a supporto della partecipazione attiva dei genitori nei consigli di classe, tendenzialmente carente da parte di tutti i genitori, indipendentemente dalla nazionalità.

L'indicatore deve comunque essere considerato con cautela: non sempre la presenza dei genitori ai consigli di classe è elemento positivo. In primo luogo può non essere realmente attiva e partecipe, indipendentemente dall'essere genitori autoctoni o di origine straniera. Inoltre, l'assenza di genitori stranieri dagli organi collegiali può essere conseguenza della precoce responsabilizzazione dei ragazzi, per cui i genitori ritengono superfluo il proprio coinvolgimento nella vita scolastica dei figli (si pensi, per es., alla funzione di mediatori che alcuni figli di stranieri si trovano a svolgere sin da piccoli, con l'effetto noto di inversione dei ruoli).

DIMENSIONE B. SOSTEGNO ALLA GENITORIALITA'

Indicatori prioritari

Migliorare le competenze linguistiche dei genitori stranieri

L'indicatore fa riferimento a specifiche progettualità attivate da alcune scuole con questo preciso obiettivo.

Si tratta di corsi che si svolgono entro le scuole. Una opportunità, specialmente per le madri che possono vedere i loro bambini e figli, superando differenze e rappresentazioni pregiudiziali¹¹. Alcuni istituti hanno attivato anche corsi di alfabetizzazione informatica per donne straniere finalizzate all'apprendimento della lingua italiana. I vantaggi di questa progettualità sono evidenti: mette i genitori stranieri in grado di seguire i propri figli partecipando alla vita della scuola che, allo stesso tempo, impara a conoscere e a rapportarsi meglio con i genitori.

La necessità di creare più occasioni per poter apprendere la lingua italiana da parte dei genitori non italofoeni (meglio se "in situazione", in corsi meno formalizzati), nonché promuovere occasioni di incontro significative tra tutti i genitori è molto avvertita, anche se alcuni dubbi permangono circa le risorse disponibili e l'effettiva partecipazione e coinvolgimento.

¹¹ Cfr: Lorenzo Luatti, *Op. cit.*

Psicologo nella scuola o coordinatore del benessere

Si fa riferimento alla presenza di figure di facilitazione dell'inserimento che si occupano dei problemi legati a difficoltà di inserimento nel loro insieme, scolastico ed extrascolastico, soprattutto dal punto di vista psicologico e sociale. Nascono così sportelli o spazi per l'ascolto all'interno della scuola, pensati specialmente per le famiglie straniere. Come sempre, un'innovazione, l'allargamento di un diritto per un gruppo particolare, apre prospettive di miglioramento anche per i gruppi maggioritari che possono ugualmente usufruire di un servizio di estrema rilevanza per qualunque famiglia.

In alcune scuole esiste uno sportello di ascolto e mediazione e info-point multilingue, animato dall'insegnante facilitatrice e dalle mediatrici culturali e rivolto non solo a genitori, ma anche a insegnanti. Tra i suoi obiettivi anche l'individuazione precoce di nodi problematici legati a difficoltà d'inserimento nel contesto scolastico e nel tessuto sociale del quartiere. Altri progetti che possono rientrare in questo indicatore riguardano ad esempio attività di counselling con l'obiettivo di offrire un sostegno efficace e competente a tutta la comunità scolastica all'interno di uno "spazio di ascolto" strutturato. Non si tratta di spazi dedicati o riservati a questioni esclusivamente inerenti l'"intercultura" o la tematica migratoria: si tratta invece di luoghi dove difficoltà, vulnerabilità, inquietudini dei ragazzi e delle ragazze, ma anche dei docenti e dei genitori, possono essere accolte, esplorate, verificate, e dove assieme si cerca di rielaborare ipotesi di risoluzioni e decisioni e valutarne l'evoluzione.

Rapporti diretti coi servizi sociali

Raggiungere i genitori presso le loro abitazioni nel caso in cui sia necessario, a fronte del sorgere di problemi di varia natura (assenze prolungate, problemi di ordine psicologico..). Ciò avviene con il ricorso all'intervento dei servizi sociali, attivati rapidamente dalla scuola o con visite dirette di personale scolastico.

Scuola come riferimento per partecipare a iniziative pubbliche del territorio

Indicatori secondari

Gruppo di lavoro con scopi e competenze specifiche

Si intendono esperienze dove genitori italiani e immigrati sono coinvolti insieme in attività e iniziative diverse promosse dalla scuola o da altre realtà: alleanze tra famiglie italiane e straniere, famiglie che aiutano i figli di altre famiglie per i compiti a casa, corsi di italiano autogestiti, genitori che tengono aperta la scuola durante la fine settimana per lo svolgimento di attività culturali e altro ancora.

In queste esperienze svolgono un ruolo centrale le associazioni dei genitori (e talvolta dei nonni e delle nonne) impegnate soprattutto in attività di mutuo-aiuto, e nel recupero e nella gestione condivisa di spazi comuni, dentro e fuori la scuola. Da sottolineare, la partecipazione e il coinvolgimento attivo in queste associazioni dei genitori stranieri, anche se spesso la spinta iniziale dell'iniziativa è ancora saldamente "autoctona".

Dunque, scuole che si aprono al territorio grazie al protagonismo delle famiglie; genitori che "sostengono" altri genitori e i loro figli. Generazioni, provenienze, realtà associative diverse che costruiscono legami e una "cultura" di scuola più inclusiva e condivisa.

Scuola inserita in una rete di progettualità e pratiche con enti esterni, relazione di comunità

Le associazioni di genitori svolgono anche un ruolo "sentinella" e di denuncia rispetto a episodi negativi che possono coinvolgere gli stessi genitori immigrati: ad esempio, fenomeni di descolarizzazione di minori stranieri neo arrivati che vengono rimbalzati da un istituto all'altro in cerca di un posto, o fenomeni più o meno espliciti di classi "separate" di fatto. La presenza di associazioni dei genitori sottolinea l'importanza per la scuola di collocarsi in un sistema di alleanze nel contesto territoriale

Sostegno alle ambizioni scolastiche e lavorative degli studenti

Sostegno allo studio e alla scelta scolastica. Spesso i genitori stranieri non sono in grado di sostenere i loro figli nello studio soprattutto per ragioni linguistiche, oltre che per la debole scolarità di alcuni. Padroneggiare la lingua per lo studio, densa di termini settoriali e specifici, non è cosa agevole anche per coloro che sono diventati italo-foni. Del resto, una difficoltà nella relazione tra scuola e famiglie, sottolineata dai genitori stranieri, è quella di poter seguire i loro figli negli studi durante il tempo extrascolastico. Da qui la richiesta frequente di poter avere "più scuola" per i figli.

DIMENSIONE C. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Esperienza in UK

"Le cose sono cambiate dal momento in cui Sir Bernard Crick, presidente dell' Advisory Group on Education for Citizenship (Gruppo consultivo sull'educazione alla cittadinanza) e del Teaching of Democracy in Schools (Insegnare la democrazia a scuola), nel 1998 cambiò l'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Partendo dall'idea che i valori appresi possono modificare comportamenti e atteggiamenti, Bernard Crick (1998) raccomandò d'includere l'educazione alla cittadinanza come obbligo di legge nel programma d'insegnamento nazionale. Con lo scopo di fare fronte alla crescente mancanza d'interesse nella politica e al declinante senso di appartenenza dei giovani, l'Educazione alla cittadinanza fu introdotto

per legge, nel 2002, anche nelle scuole secondarie. Crick descrive lo scopo dell'educazione alla cittadinanza il compito di sviluppare nei giovani quell'insieme di valori che s'incorporano nelle conoscenze e competenze richieste per divenire un cittadino attivo e sviluppare 'competenze democratiche e la disposizione a interessarsi agli altri e a rispettarli (Crick, 1998, pag.4). Nel suo rapporto, Crick definisce anche il significato di educazione alla cittadinanza in relazione al concetto da lui sviluppato di cittadinanza come determinata da tre elementi: responsabilità morale e sociale; coinvolgimento nella comunità; alfabetizzazione politica (Ajegbo et al., 2007, p.11-13)¹².

Ecco un paradigma di riferimento di un associato al progetto SAFE che, sebbene si riferisca ad altro Stato europeo, racconta del percorso seguito per fare dell'educazione alla cittadinanza una disciplina (possiamo chiamarla così?) necessaria (anche se non sempre obbligatoria, se abbiamo bene interpretato gli amici di Lewisham. Pare a noi, inoltre, in totale sintonia con ciò che SAFE va cercando, eccellente veicolo per includere i genitori dei giovani di origine straniera su un tema e un insegnamento che coinvolgerebbe efficacemente tutti i genitori (non solo quelli stranieri).

Indicatori prioritari

Contrasto a razzismo e discriminazioni

Sensibilizzare alla pluralità della diversità culturale attraverso attività specifiche quali laboratori di educazione interculturale, meeting ed eventi contro il razzismo, coordinamento con le agenzie che si occupano di discriminazioni.

Si segnala che ad Arezzo sono state realizzate azioni sia con i genitori, sia attività rivolte ai ragazzi. Le iniziative sono state promosse direttamente dalla scuola in collaborazione con altri soggetti del territorio (ente locale, associazioni, etc.).

Partecipazione attiva alla vita di comunità

Maturare una consapevolezza del proprio ruolo di cittadino non solo come fruitore di servizi ma anche come soggetto pro-attivo, che entra in relazione con i concittadini ed è in grado di operare anche dei cambiamenti, grazie alla partecipazione attiva ad associazioni o tradizionali istituzioni.

Educazione ambientale: promozione di stili di vita sostenibili

Sensibilizzare alla conoscenza e al rispetto dell'ambiente e delle risorse naturali, nell'ottica della partecipazione ad un'economia sociale improntata alle diverse forme di sostenibilità.

¹² Dalle diapositive presentate a Lewisham da Franceschelli (m.franceschelli@ioe.ac.uk)

Indicatori secondari

Conoscenza del territorio, delle sue istituzioni e del patrimonio artistico-culturale

Informare sui servizi presenti sul territorio e sulle loro specifiche funzioni, sulle istituzioni e il ruolo che queste ricoprono nell'ottica di un possibile supporto che le stesse possono offrire nelle dinamiche della vita quotidiana; sviluppare una conoscenza del patrimonio artistico e culturale inteso come risorsa e opportunità di crescita e arricchimento.

Sperimentazione diretta di procedure democratiche e di gestione dei conflitti

Promuovere esperienze concrete e dirette di democrazia, in contesti strutturati che prevedano un'interazione diretta con i luoghi tradizionali della democrazia istituzionale, con i fini di responsabilizzare i soggetti e di maturare una consapevolezza dei propri diritti e doveri di cittadino.

Promuovere un approccio relazionale improntato al rispetto delle differenze e diversità, alla comprensione reciproca nell'ottica di una condivisione degli spazi e delle esperienze di vita pacifica. Educazione alla pace e alla composizione dei conflitti.

Comprendere e promuovere la Costituzione come educazione civica e alla pace

Conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione, quali cimenti della Repubblica Italiana rappresenta una condizione necessaria pertanto obbligatoria all'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole dunque deve essere considerata come la cornice entro la quale ogni attività di educazione alla cittadinanza si deve dispiegare.

DIMENSIONE D. COOPERAZIONE CON LE FAMIGLIE

Indicatori prioritari

Gruppi di lavoro misti (insegnanti, personale, genitori, studenti) focalizzati su particolari progettualità

Nell'ambito di specifici progetti elaborati all'interno della scuola (anche in collaborazione con agenzie esterne) è utile coinvolgere tutti i diversi soggetti che interagiscono nelle dinamiche scolastiche, compresi i genitori, laddove il loro contributo si evidenzia come un im-

portante apporto in grado, al contempo, di migliorare la qualità dell'intervento in oggetto e di maturare una maggiore consapevolezza e responsabilizzazione nei confronti degli diritti e doveri dei figli in età scolare.

Un esempio di attività che possono rientrare in questo indicatore è l'attivazione di un gruppo di lavoro "scuola famiglia" per la traduzione del POF in L1 da parte dei genitori stranieri stessi: azione con effetto importante sulla costruzione di una collaborazione con le famiglie legata alla valorizzazione delle proprie competenze.

Modalità e forme di comunicazione con genitori assenti.

Attivare modalità e strumenti di comunicazione tra la scuola e i genitori che, per diverse ragioni, non garantiscono una presenza attiva. L'obiettivo è individuare figure responsabili all'interno dell'istituzione o all'esterno, purché vi siano efficaci ed efficienti canali diretti di comunicazione con l'istituzione scolastica incaricate di gestire i rapporti con i genitori.

- *L'introduzione dell'insegnamento di lingua cinese* che ha prodotto una nuova risorsa per fluidificare la relazione con le famiglie cinesi (generalmente viste come imperscrutabili e "blocco chiuso", che "non parlano assolutamente l'italiano).

Mediazione interculturale (o linguistico-culturale) tra agenzie educative e famiglie

La mediazione interculturale è tanto più necessaria in un contesto scolastico caratterizzato dalla pluralità linguistica e deve necessariamente avvalersi di interventi strutturali che individuino figure preposte.

Il mediatore linguistico o interculturale è una persona che fa da tramite, come un'utile risorsa, per superare quella "comunicazione superficiale" che caratterizza talvolta i colloqui individuali con molte famiglie, e che i docenti riconducono alle scarse competenze in L2 dei genitori (che "permettono loro di capire ma non di approfondire").

Riunioni con i genitori e l'ausilio di figure di mediazione. Sono riunioni per genitori stranieri con la partecipazione di figure di mediazione-interpretariato interculturale (quando si evidenziano difficoltà di comprensione linguistica e culturale), per presentare le molte azioni che nel corso dell'anno si realizzano e presentare, far conoscere e condividere (se necessario ri-condividere) con le famiglie il modello educativo che la scuola propone.

Aiuta a costruire una relazione efficace e di fiducia nella quale i rapporti devono essere improntati a chiarezza e semplicità di linguaggio, empatia comunicativa, spirito collaborativo. Occorre dare tempo e colloquiare attivamente affinché i genitori comprendano che cosa è un servizio educativo e scolastico, magari non esistente al Paese di origine.

La presenza di un mediatore durante i colloqui contribuisce a creare un rapporto di fiducia tra genitore e scuola, soprattutto nei casi in cui la scarsa conoscenza della lingua compro-

metta una conoscenza più approfondita. Tuttavia, “le scuole fanno sempre più ricorso alla mediazione informale, vale a dire genitori stranieri che, vivendo da più tempo nel nostro Paese, possono dare indicazioni utili a quelli di recente immigrazione”¹³. Tuttavia – sottolinea Luatti – vi sono situazioni in cui sarebbe opportuna una mediazione competente, l’intervento cioè di mediatori culturali.

Studenti peer-to-peer

Dispositivo del peer tutoring: è l’esperienza più strutturata che fa ricorso al colloquio con la referente interculturale che all’interno della scuola secondaria (di I grado) svolge anche il ruolo di facilitatrice linguistica. La referente conduce il colloquio non da sola, ma con un alunno della scuola della stessa nazionalità del neo-arrivato giunto in Italia da qualche tempo, in modo che questi possa comunicare con il ragazzo anche in lingua madre. Viene spiegato, sia dalla referente che dal compagno “tutor”, come funziona la scuola; vengono esplorati insieme gli spazi e gli ambienti della scuola e anche la classe in cui si intende inserire il neo-arrivato. Il neo-arrivato e la sua famiglia hanno la possibilità di fare delle domande alla referente, ma anche al tutor in un contesto più riservato (informazioni pratiche sulla scuola, su come ci si trova, informazioni di tipo organizzativo ed economico ...) e libero (la referente li lascia da soli). Il tutor poi riferisce all’insegnante quali sono le paure della famiglia o del nuovo alunno: “*da questi dati e da questo primo impatto si imposta il lavoro di accoglienza delle prime settimane, con risultati positivi*”. I tutor – individuati tra i ragazzi più maturi – sono quindi figure positive, ben inserite nel contesto scolastico dal punto di vista didattico e della sfera relazionale, che condividono con il nuovo alunno la nazionalità e la lingua. Il loro compito è di tipo informativo.

Oltre alla presenza di un mediatore linguistico, le scuole talvolta si avvalgono di studenti stranieri i quali, avendo una buona padronanza della lingua italiana, sono in grado di ricoprire il ruolo di tutor al fine di favorire l’inserimento di uno studente neo-arrivato, proveniente dallo stesso Paese. Dal momento che questo tipo di sostegno, all’interno della scuola, assume un carattere prettamente informale, non esistono progetti studiati ad hoc per favorire la comunicazione fra ente scolastico e lo studente neo-arrivato. Attenzione va posta al fatto che, se da una parte, questo tipo di mediazione rappresenta una risorsa sia per lo studente neo-arrivato sia per l’ente scolastico, dall’altra è “soggetta al rischio dell’improvvisazione e della casualità organizzativa”¹⁴.

Sostegno allievi/figli per raggiungere standard curricolari

Promuovere attività extracurricolari volte a sostenere studenti in difficoltà, come ad esempio l’attivazione di corsi L2 o specifiche attività di tutoraggio.

¹³ Cfr: Lorenzo Luatti, *Op. cit.*

¹⁴ Cfr: Lorenzo Luatti, *Op. cit.*

Indicatori secondari

Genitori peer-to-peer

Le scuole fanno sempre più ricorso alla mediazione informale, vale a dire genitori stranieri che, vivendo da più tempo nel nostro Paese, possono dare indicazioni utili a quelli di recente immigrazione. Al riguardo, le scuole hanno sviluppato strategie diverse.

Ad esempio, una modalità piuttosto diffusa è quella di avvalersi della disponibilità e della partecipazione di altre famiglie/genitori appartenenti alla stessa collettività nazionale o linguistica presenti nell'Istituto da più anni, con padronanza della lingua italiana.

Questo indicatore evidenzia rischi derivanti dall'adozione di figure di mediazione privi di una specifica preparazione. Se, da un lato la comunicazione peer to peer può facilitare il coinvolgimento delle famiglie all'interno dell'ambiente educativo dei propri figli, dall'altro fa emergere tutte quelle criticità legate al carattere informale che questa metodologia propone. In aggiunta, tale modalità non risulta valida e praticabile in caso di riunioni di gruppo, dove gli insegnanti parlano a tutta la classe e molti genitori stranieri, soprattutto mamme, non capiscono.”

Richiesta/offerta lavoro volontario per la Scuola

Definire possibili aree di intervento nelle quali possano essere coinvolti i genitori nello svolgimento di attività aventi come fine il miglioramento degli ambienti e delle esperienze di apprendimento.

Occasioni per confronto anche extra-curricolari

Nei primi gradi scolastici la valorizzazione di competenze e saperi nei genitori avviene spesso attraverso la promozione di momenti di incontro con i genitori per raccontare ai bambini storie personali o familiari (interventi e testimonianze). Per facilitare la relazione/partecipazione si organizzano feste, insieme alla possibilità, per i genitori stranieri, di portare piatti tipici o prodotti artigianali del proprio Paese di origine, prevedendo anche una illustrazione storica e socio-culturale di questi. Narrazioni/fiabe, cibo, ma anche giochi, feste ... sono molteplici le occasioni e le tematiche per valorizzare competenze, abilità, saper fare e saperi dei genitori. Le famiglie mostrano solitamente un grande apprezzamento per queste modalità di coinvolgimento e affermano di sentirsi apprezzate e valorizzate.

La partecipazione attiva dei genitori alla vita della scuola è un obiettivo di lunga durata. Intendiamo per “partecipazione” il passaggio dal ruolo di semplici fruitori di un servizio, ad un ruolo nuovo, che permette di vivere gli spazi scolastici non tanto nei panni di genitori ma di soggetti portatori di specifici saperi e competenze. La partecipazione e l'*empowerment* delle famiglie migranti si stimolano anche e soprattutto attraverso strategie di ricono-

2. BENCHMARKING

scimento e valorizzazione delle loro competenze (talvolta nascoste o non riconosciute), a partire da quelle che sono espressione di “spezzoni” significativi del patrimonio culturale e identitario, promuovendo un atteggiamento attivo e propositivo, che faccia leva su tali saperi e abilità, individuando appropriate modalità comunicative, occasioni e spazi di senso per condividerle ed esplicitarle.

ALLEGATO B – QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

Identificare il benchmark

Gruppo territoriale : _____

Di seguito trovate le 4 dimensioni ed i relativi indicatori definiti nell'arco di vita del progetto.

Vi chiediamo di valutare l'insieme dei progetti e dei programmi realizzati dalla scuola unicamente, o dal collettivo degli *stakeholder* del territorio, per l'*empowerment* delle famiglie migranti, attribuendo un valore numerico per ciascun indicatore, sulla base di una scala da 1 (minimo soddisfacimento) a 10 (massimo soddisfacimento).

Gli indicatori contrassegnati da asterisco (*) sono considerati FONDAMENTALI; gli altri sono SECONDARI. Qualunque collettivo di *stakeholder* risponda al questionario dovrà necessariamente misurarsi su tutti gli indicatori fondamentali: nel caso non avesse attività su quel punto, dovrà indicare il valore 1.

A. Partecipazione a processi decisionali

Fa riferimento a tutte le azioni ed i progetti volti a sollecitare e facilitare la partecipazione attiva dei genitori a occasioni istituzionali e non e altre forme di rappresentanza.

Da 1 (minimo soddisfacimento) a 10 (massimo soddisfacimento), come si posizionano le mie esperienze rispetto ai seguenti indicatori?

Comunicazione innovativa*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bilancio sociale*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rete/relazione di comunità*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Patto di corresponsabilità educativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Genitori stranieri nei Consigli di classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. BENCHMARKING

B. Sostegno alla genitorialità

Fa riferimento a tutte le azioni ed i progetti volti ad offrire sostegno al rapporto con i figli.

Da 1 (minimo soddisfacimento) a 10 (massimo soddisfacimento), come si posizionano le mie esperienze rispetto ai seguenti indicatori?

Migliorare le competenze linguistiche dei genitori in italiano*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Coordinatore del benessere o psicologo nella scuola*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rapporti diretti coi servizi sociali*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Scuola come riferimento per partecipare a iniziative pubbliche del territorio*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gruppi di lavoro con competenze specifiche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Scuola inserita in una rete di progettualità e pratiche con enti esterni/relazione di comunità	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sostegno alle ambizioni scolastiche e lavorative degli studenti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

C. Educazione alla cittadinanza

Fa riferimento a tutte le azioni ed i progetti volti a promuovere la capacità di sentirsi cittadini attivi, in grado di esercitare diritti e doveri della società per partecipare al suo sviluppo.

Da 1 (minimo soddisfacimento) a 10 (massimo soddisfacimento), come si posizionano le mie esperienze rispetto ai seguenti indicatori?

Contrasto a razzismo e discriminazione*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Partecipazione attiva alla vita di comunità*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educazione ambientale: promozione di stili di vita sostenibili*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sperimentazione diretta di procedure democratiche e gestione dei conflitti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conoscenza del territorio, delle sue istituzioni e del patrimonio artistico-culturale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comprendere e promuovere la Costituzione come educazione civica e alla pace.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

D. Cooperazione con le famiglie

I genitori si esprimono e danno il proprio contributo nel rapporto con la scuola e il territorio.

Gruppi di lavoro misti (insegnanti, personale, genitori, studenti) focalizzati su particolari progettualità*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Modalità e forme di comunicazione con genitori assenti.*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mediazione interculturale (o linguistico-culturale) tra agenzie educative e famiglie.*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studenti peer-to-peer*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sostegno allievi/figli per raggiungere standard curricolari*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Genitori peer-to-peer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Richiesta/offerta lavoro volontario per la Scuola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Occasioni per confronto anche extra-curricolari	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. BENCHMARKING

Riferimenti bibliografici

MIUR – Direzione generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa – LINEE D’INDIRIZZO, 2012

MIUR, Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri. Febr.2014

Intercultural cities: governance and policies for diverse communities: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Default_en.asp

<http://qualitiamo.com/miglioramento/benchmarking/benchmarking.html>

<http://www.requs.it/default.asp?pagina=2987>

Angelo Paletta, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di Scienze Aziendali. La scuola socialmente responsabile. Ripensare i meccanismi di accountability nella prospettiva del Bilancio Sociale. Articolo pubblicato su Rivista dell’Istruzione, n.6, 2007 Maggioli Editore, Rimini.

Claudio Bezzi (a cura di), GLOSSARIO DEL GRUPPO TEMATICO “METODI E TECNICHE DELL’ASSOCIAZIONE ITALIANA VALUTATORI”, versione del 25 febbraio 2012.

Associazione Formazione Giovanni Piamarta, Benchmarking e misurazioni delle performance nel sistema d’istruzione e formazione, 2007.

Lorenzo Luatti, Scuola e famiglie immigrate: come sostenere le competenze genitoriali e la partecipazione alla vita scolastica? Evidenze dai FGI di Arezzo, Bozza al 6 maggio 2014