



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



MINISTERO  
DELL'INTERNO

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020

Obiettivo specifico 2. Integrazione / Migrazione legale - Obiettivo nazionale 3. Capacity building - lett. j) Governance dei servizi  
PROGETTO "S.I.A.M.O. - Sistema per l'Integrazione e l'Accoglienza a Modena"



# **Rapporto di valutazione del progetto S.I.A.M.O.**

**Sara Amadasi, Claudio Baraldi, Elena Chioato**  
**Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali**  
**Università di Modena e Reggio Emilia**



**UNIMORE**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA



<b>Introduzione</b>	<b>3</b>
<b>Capitolo 1. Il livello di soddisfazione dei partecipanti</b>	<b>6</b>
1.1 Soddisfazione generale degli utenti migranti e dei partecipanti alla formazione	7
1.2 Soddisfazione dei migranti nel CPIA	12
1.3 Soddisfazione delle insegnanti	15
1.4 Soddisfazione degli operatori	23
1.5 Soddisfazione complessiva di insegnanti e operatori	29
1.6 Conclusioni	35
<b>Capitolo 2. Analisi di attività specifiche</b>	<b>36</b>
2.1 La promozione della partecipazione alle pratiche sportive	37
2.2 La sperimentazione di attività ludiche con nuove tecnologie	42
2.3 L'attività del servizio di INFOBUS	48
2.4 La mediazione linguistico-culturale nelle scuole e nella pubblica sicurezza	53
2.5 La progettazione dell'accoglienza nelle istituzioni scolastiche	71
2.6 Conclusioni	80
<b>Capitolo 3. La percezione della diversità</b>	<b>81</b>
3.1 Introduzione	81
3.2 La diversità	82
3.3 La diversità degli studenti	86
3.4 Conclusioni	87
<b>Capitolo 4. La gestione del progetto</b>	<b>88</b>
<b>Conclusioni</b>	<b>98</b>

## Introduzione

Il monitoraggio e la valutazione del progetto SIAMO, curati dall'Università di Modena e Reggio Emilia, riguardano in generale la promozione:

- (1) della capacità di fare rete da parte dei servizi e dei soggetti territoriali;
- (2) della qualità e dell'efficacia di tali servizi, in particolare delle competenze degli operatori, degli strumenti e delle modalità di comunicazione utilizzati;
- (3) dei modi di accesso e di fruizione dei servizi e della partecipazione da parte dei cittadini dei paesi terzi.

La rilevazione è basata su una metodologia mista, che integra tra loro tecniche quantitative (questionari chiusi) e tecniche qualitative, queste ultime differenziate tra intervista semi-strutturata audio-registrata e video-registrazione degli incontri.

I **questionari chiusi** sono stati utilizzati sia per una semplice e immediata valutazione generale delle attività del progetto, attraverso un'unica domanda chiusa su una scala di gradimento da 1 a 10, sia per raccogliere dati più articolati sulle attività stesse e sulla percezione delle relazioni interculturali connesse a tali attività, attraverso una serie di domande chiuse. Il report riassume i risultati di questa rilevazione attraverso una serie di tabelle semplici e di impatto immediato.

Le **interviste semi-strutturate** sono state utilizzate per approfondire i modi in cui le attività sono state realizzate e gli eventuali problemi che si sono presentati. Nel report, vengono riportate e commentate le parti più significative delle interviste, che testimoniano i punti di vista di operatori e giovani migranti coinvolti.

Le **videoregistrazioni** sono state utilizzate per analizzare l'efficacia dei processi comunicativi nel produrre informazioni e decisioni e nel creare un clima partecipativo funzionale, e i risultati di tali processi. Nel report, vengono riportati e commentati i principali aspetti dei processi comunicativi realizzati negli incontri video-registrati.

Vengono di seguito riportati in maggior dettaglio gli aspetti del progetto SIAMO che sono stati analizzati sulla base della metodologia sopra esposta.

### Rilevazione quantitativa (questionari chiusi elaborati elettronicamente)

1. **Soddisfazione generale dei migranti** partecipanti al progetto, tramite una domanda generale comune sul grado di soddisfazione (scala da 1 a 10), raccogliendo **430** risposte. È stata monitorata la soddisfazione generale per:
  - 1.1 l'attività di sperimentazione di APP e UDA (Unità Didattica) presso il CPIA
  - 1.2 le attività di gioco e riciclaggio realizzate nell'ambito dei progetti riwindsor e gioco Windsor.
  - 1.3 Le attività organizzate di gioco presso i centri giovani e Netgarage
  - 1.4 Le attività sportive organizzate in collaborazione con l'associazionismo sportivo
  - 1.5 Le attività di prossimità realizzate dal servizio politiche giovanili

2. **Soddisfazione generale dei partecipanti alle attività formative**, tramite una domanda generale comune sul grado di soddisfazione (scala da 1 a 10), raccogliendo 275 risposte, e una domanda in scala da 1 a 4, raccogliendo 34 risposte (formazione realizzata al CPIA). In particolare, è stata monitorata la soddisfazione generale per:
  - 2.1 La formazione organizzata dal Centro MEMO del Comune di Modena.
  - 2.2 La formazione realizzata dalla pubblica sicurezza
  - 2.3 La formazione realizzata dal servizio sociale
  - 2.4 La formazione inerente agli itinerari scuola-città (rivolti agli studenti; soddisfazione relativa alle insegnanti)
  - 2.5 La formazione realizzata presso il CPA da parte di esperti sul tema dell'insegnamento dell'italiano come Lingua 2.
3. **Soddisfazione dei migranti** per una serie di variabili inerenti alla partecipazione all'attività di sperimentazione di APP e UDA (Unità Didattica) presso il CPIA, attraverso la somministrazione di un questionario esteso a **293** partecipanti.
4. **Soddisfazione dei partecipanti alle attività formative** per una serie di variabili inerenti alla partecipazione alle attività di formazione di cui ai punti 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 attraverso la somministrazione di un questionario esteso, per un totale di **309** questionari (di cui 34 con alcune domande differenziate).
5. Rilevazione della **percezione della diversità di prospettive**, attraverso la seconda parte del questionario esteso, per quanto riguarda la formazione di cui ai punti 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, per un totale di **309** questionari per 6 domande e 264 (sole insegnanti) per altre 3, riferite alla diversità degli studenti.
6. Rilevazione della **percezione delle attività di mediazione linguistico-culturale** presso le scuole attraverso la somministrazione di un questionario rivolto alle insegnanti (56 questionari).
7. Schede somministrate agli **operatori di pubblica sicurezza** sugli interventi realizzati nell'ambito della mediazione linguistico-culturale (8 schede).

#### **Rilevazione qualitativa (interviste semi-strutturate audio-registrate e trascritte)**

1. Interviste in piccolo gruppo a 15 operatori e 15 giovani migranti partecipanti alle **attività di gioco** (v. 1.3)
2. Interviste a 3 operatori e 5 giovani migranti partecipanti alle **attività sportive** (v. 1.4)
3. Interviste a 4 operatori e a un mediatore linguistico-culturale partecipanti alle **attività di prossimità** (v. 1.5)

4. Interviste a 6 mediatori linguistico-culturali partecipanti alle **attività nelle scuole e in appoggio al servizio di pubblica sicurezza**.

### **Rilevazione qualitativa (incontri video-registrati e trascritte)**

1. Videoregistrazione e analisi di **7** incontri del **Comitato di Pilotaggio** per verificare la capacità di collaborazione, gestione delle decisioni e gestione dei problemi.
2. Videoregistrazione di **3** incontri di **formazione** sulla cultura dell'osservazione e dell'introduzione del cambiamento in classi scolastiche

### **Struttura del report**

Il report è organizzato in 4 capitoli, seguiti da una conclusione generale. Il **Capitolo 1** riguarda il livello di soddisfazione dei partecipanti e contiene i risultati della parte di rilevazione quantitativa corrispondente ai punti 1-4 di tale rilevazione. Il **Capitolo 2** riguarda l'approfondimento qualitativo degli interventi e contiene anzitutto i risultati della parte di rilevazione qualitativa basata su interviste (punti 1-4 della rilevazione qualitativa tramite interviste), in secondo luogo alcuni aspetti complementari quantitativi (inerenti ai punti 6 e 7 della rilevazione quantitativa), infine l'analisi delle videoregistrazioni di cui al punto 2 della rilevazione tramite videoregistrazioni. Il **Capitolo 3** è dedicato alla percezione della diversità di prospettive, inerente al punto 5 della rilevazione quantitativa. Il **Capitolo 4** riguarda l'analisi della gestione della partecipazione e delle decisioni, inerente al punto 1 della rilevazione della rilevazione tramite videoregistrazioni. Il **capitolo conclusivo** è dedicato alla sintesi complessiva dei risultati della ricerca e al bilancio riguardante la valutazione complessiva del progetto.

## Capitolo 1. Il livello di soddisfazione dei partecipanti

Il capitolo 1 è basato sull'analisi dei questionari distribuiti per misurare la soddisfazione dei partecipanti, secondo gli indicatori esposti nel progetto, ossia dei migranti coinvolti e dei partecipanti (insegnanti e operatori) alla formazione.

Complessivamente, sono stati raccolti **739** questionari: 430 migranti, 230 insegnanti partecipanti ai corsi di formazione organizzati da MEMO, 45 operatori della pubblica sicurezza e dei servizi sociali, 34 partecipanti a un corso di formazione specifico presso il CPIA. Questi dati non coincidono con l'universo dei partecipanti, né costituiscono un vero e proprio campione rappresentativo rispetto a tale universo, in quanto sono stati raccolti attraverso sistemi differenziati e in situazioni differenziate, ma forniscono sicuramente una visione attendibile dei risultati del progetto.

Nel caso dei migranti, è stata somministrata a tutti soltanto una domanda semplice sul grado di soddisfazione. È stato inoltre possibile somministrare un questionario più complesso per l'unica situazione strutturata in cui il questionario è stato distribuito, ossia tra gli utenti del CPIA che hanno sperimentato le APP e l'UDA previste nel progetto.

Nel caso dei partecipanti alla formazione, oltre alla domanda generale sulla soddisfazione complessiva, sono stati rilevati diversi aspetti più dettagliati inerenti alla soddisfazione. I questionari somministrati a insegnanti per la formazione MEMO e operatori erano identici, mentre il questionario somministrato ai 34 partecipanti al corso del CPIA "Apprendimento attivo e strumenti digitali", che è stato il primo ed è stato somministrato direttamente anziché online come gli altri, è diverso per diverse domande, per cui sarà trattato a parte.

## 1.1 Soddisfazione generale degli utenti migranti e dei partecipanti alla formazione

### 1.1.1 Soddisfazione generale degli utenti migranti

Alla rilevazione hanno partecipato complessivamente 430 persone, in larga prevalenza maschi (64%).

**Tab1. Genere degli utenti che hanno partecipato**

	N	%
Maschio	275	64,0
Femmina	155	36,0
	430	100

È stato possibile rilevare l'età solo per 405 su 430 partecipanti (94,2%). Circa il 35% di questi sono minori e il 65% adulti e giovani adulti. Le attività nelle quali non è stato possibile rilevare capillarmente le età dei partecipanti, hanno comunque coinvolto bambini e adolescenti (25 su 430, cioè il 5,8%).

**Tab2. Età degli utenti che hanno partecipato**

Età	n°	%
5 o meno	4	1,0
6-10	72	17,8
11-14	20	4,9
15-17	11	2,7
18-19	37	9,1
20 - 39	245	60,5
40 o più	16	3,9
	405	100

L'82,1% dei rispondenti ha espresso un grado di soddisfazione complessiva molto alto (da 8 a 10), e il 92,6 % ha formulato un giudizio comunque positivo (tra 6 e 10). Solo il 7,5% si dichiara poco soddisfatto, esprimendo un giudizio da 1 a 5. Il grado di soddisfazione medio è **8,64**, molto al di sopra dell'indicatore proposto nel progetto.

**Tab3. Grado di soddisfazione complessiva (da 1 a 10) su tutte le attività**

Valutazione	N	%
1-4	20	4,7
5	12	2,8
6	17	3,9
7	28	6,5
8	79	18,4
9	73	17,0
10	201	46,7
	430	100

Se si confrontano i giudizi espressi sulle attività che hanno coinvolto il gruppo di persone più numeroso, 405, si nota che le iniziative di Playres e sulla Raccolta differenziata, prese complessivamente, hanno ricevuto un gradimento leggermente superiore rispetto a quelle del CPIA, ma senza differenze sostanziali. La composizione per genere è simile nei due settori, mentre rispetto all'età, alle iniziative di PLAYRES hanno partecipato persone di età più disomogenea, rispetto a quelle del CPIA. Si può dire che i due gruppi siano praticamente complementari, per quanto riguarda l'età: il CPIA è frequentato maggiormente da adolescenti e giovani adulti (tra 15 e 30 anni), mentre le iniziative di PLAYRES vedono partecipare più bambini fino ai 14 anni e adulti oltre i 40 anni.

**Tab4. Comparazione sul gruppo più numeroso**

Valutazione	Iniziative Windsor Park	%	CPIA	%	tot	tot %
1-4	2	1,8	18	6,1	20	4,9
5	2	1,8	10	3,4	12	3,0
6	2	1,8	15	5,1	17	4,2
7	7	6,2	20	6,8	27	6,7
8	16	14,3	58	19,8	74	18,3
9	10	8,9	60	20,5	70	17,3
10	73	65,2	112	38,2	185	45,7
Tot	112		293		405	
<b>Media</b>	<b>9,14</b>		<b>8,39</b>		<b>8,60</b>	

Sulle attività ludiche, sportive e l'iniziativa sulla raccolta differenziata, sono stati espressi i giudizi più positivi, tuttavia si tratta di gruppi più esigui. Inoltre, bisogna ricordare che le valutazioni delle attività in collaborazione con la prossimità e sul gioco, sono state il frutto di colloqui, quindi i giudizi sono stati raccolti oralmente, in modo più informale. Le attività di Playres e quelle attivate dal CPIA hanno interessato una platea molto più ampia e il monitoraggio è stato richiesto individualmente e in modo anonimo. Il giudizio quindi risulta leggermente meno positivo, ma probabilmente più realistico e più legato a una riflessione sui diversi aspetti dell'attività svolta.



**Tab5. Comparazione complessiva**

Valutaz.	Prossim.	%	gioco	%	sport	%	Racc. Diff.	%	Playres	%	CPIA	%	tot	tot %
1-4	-	-	-	-	-	-	2	2,0%	-	-	18	6,1	20	4,7
5	-	-	-	-	-	-	2	2,1	-	-	10	3,4	12	2,8
6	-	-	-	-	-	-	2	2,1	-	-	15	5,1	17	3,9
7	1	20,0	-	-	-	-	6	6,2	1	6,7	20	6,8	28	6,5
8	-	-	5	33,3	-	-	12	12,4	4	26,7	58	19,8	79	18,4
9	-	-	3	20,0	-	-	8	8,2	2	13,3	60	20,5	73	17,0
10	4	80,0	7	46,7	5	100	65	67,0	8	53,3	112	38,2	201	46,7
Tot	5		15		5		97		15		293		430	
<b>M</b>		<b>9,4</b>		<b>9,1</b>		<b>10</b>		<b>9,1</b>		<b>9,1</b>		<b>8,4</b>		<b>8,6</b>

**1.2.2 Soddisfazione generale dei partecipanti alla formazione**

Nel complesso, tra le persone partecipanti alla formazione, le donne sono l'88%. Il dato è fortemente influenzato dal dato delle insegnanti (92,8%), mentre tra gli operatori è più equilibrato (40% di uomini).

**Tab1. Genere**

	Insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	n	%	n	%
Femmina	245	92,8	27	60,0	272	<b>88,0</b>
Maschio	19	7,2	18	40,0	37	12,0
Totale	264		45		309	100,0

Complessivamente la fascia di età più numerosa è quella tra i 45 e i 54 anni. Complessivamente, solo il 36,6% è al di sotto dei 45 anni. Anche in questo caso, incide molto l'età delle insegnanti: l'età è infatti mediamente inferiore tra gli operatori.

**Tab2. Età**

	insegnanti		operatori		Totale	
	n	%	n	%	n	%
Fino a 34	22	8,3	9	<b>20,0</b>	31	10,0
35-44	65	24,6	17	<b>37,8</b>	82	26,6
45-54	104	<b>39,4</b>	12	26,7	116	<b>37,5</b>
55-64	72	<b>27,3</b>	7	15,6	79	25,6
65 e oltre	1	0,4	0	0,0	1	0,3
Totale	264		45		309	100,0

**Tab3. Età sopra i 44 anni**

	insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	n	%	N	%
Meno di 44	87	33,0	26	<b>57,8</b>	113	36,6
45 o più anni	177	<b>67,0</b>	19	42,2	196	<b>63,4</b>
Totale	264		45		309	100,0

La composizione per titolo di studio è simile nei due gruppi. Complessivamente, il 47,6% possiede un diploma o una laurea di primo livello, e il 48,6% ha una laurea magistrale, di vecchio ordinamento o un titolo superiore, mentre il 37,9% ha un diploma di scuola superiore.

**Tab4. Titolo di studio**

	insegnanti		operatori		Totale	
	N	%	n	%	N	%
Diploma	104	39,4	13	28,9	117	37,9
Laurea primo livello (3 anni)	22	8,3	8	17,8	30	9,7
Laurea magistrale (5 anni) o vecchio ordinamento	114	43,2	21	46,7	135	43,7
Specializzazione/dottorato di ricerca o superiore	13	4,9	2	4,4	15	4,9
Altro	11	4,2	1	2,2	12	3,9
Totale	264		45		309	100,0

La gran parte delle persone partecipanti lavora nella città di Modena. Per questo aspetto, mancano i dati per i 34 insegnanti partecipanti al corso del CPIA.

**Tab5. Sede di lavoro**

	Insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	n	%	n	%
Modena città	200	<b>87,0</b>	37	<b>82,2</b>	237	<b>86,2</b>
Modena provincia	28	12,2	4	8,9	32	11,6
Fuori provincia	2	0,9	4	8,9	6	2,2
Totale	230		45		275	100,0

Il 76,4% ha avuto precedenti esperienze di formazione presso il centro MEMO. Su questo dato, pesa il numero preponderante di insegnanti che partecipa. Anche in questo caso, mancano i dati di 34 insegnanti.

**Tab6. Precedenti esperienze con il centro MEMO**

	Insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	N	%	n	%
Sì	200	<b>87,0</b>	10	22,2	210	<b>76,4</b>
No	30	13	35	<b>77,8</b>	65	23,6
Totale	230		45		275	100

Con l'esclusione dei partecipanti al corso del CPIA (per i quali è stata utilizzata una scala diversa), il 72,7% delle persone partecipanti alla formazione esprime una valutazione molto positiva (da 8 a 10) sulle attività di formazione e il 92,4% è comunque soddisfatto (da 6 a 10). Si tratta quindi di una valutazione complessiva molto positiva. La valutazione media per le insegnanti è **8,1**. La valutazione media per gli operatori è **7,7**. La valutazione media generale è **8**.

**Tab14. Soddisfazione complessiva per l'attività di formazione**

	insegnanti		operatori		Totale	
	n	%	N	%	n	%
voto 1-4	9	3,9	3	6,7	12	4,4
voto 5	7	3	2	4,4	9	3,3
voto 6	12	5,2	4	8,9	16	5,8
voto 7	31	13,5	7	15,6	38	13,8
voto 8-10	171	<b>74,3</b>	29	<b>64,4</b>	200	<b>72,7</b>
Totale	230	100	45	100	275	100
Media		<b>8,1</b>		<b>7,7</b>		<b>8,0</b>

Per quanto riguarda i partecipanti al corso del CPIA, l'85,3% esprime una valutazione abbastanza o molto positiva. Nessuno esprime una valutazione completamente negativa.

Soddisfazione	n	%
Molto	8	23,5
Abbastanza	21	61,8
Poco	5	14,7
Per niente	-	-
Totale	34	100

## 1.2 Soddisfazione dei migranti nel CPIA

Alla rilevazione dei migranti partecipanti alle sperimentazioni didattiche del CPIA, hanno partecipato 293 allievi, in larga maggioranza maschi (68,9%) e quasi tutti adulti (94,2%, 82,6% dai 20 anni in su).

**Tab1. Genere**

	N	%
Maschio	202	68,9
Femmina	91	31,1
Totale	293	100

**Tab2. Età**

	N	%
6-10	7	2,4
11-14	1	0,3
15-17	9	3,1
18-19	34	11,6
20 o più	242	82,6
Totale	293	100

Come si può osservare dalla Tab3, l'esperienza è valutata in termini positivi dalla quasi totalità dei partecipanti. Soltanto un partecipante l'ha valutata negativamente.

**Tab3. Esperienza della formazione**

	N	%
Positiva	270	92,2
Negativa	1	0,3
Né positiva né negativa	22	7,5
	293	100

Anche il rapporto con i formatori è stato positivo per la quasi totalità dei partecipanti. Considerando che comunque i rapporti tra docenti e studenti possono essere, in generale, più problematici della

formazione in sé, il dato appare estremamente positivo.

**Tab4. Rapporto con i formatori**

	N	%
Positivo	273	93,2
Negativo	6	2,0
Né positivo né negativo	14	4,8
	293	100

L'aspetto di maggior successo della formazione riguarda il miglioramento della lingua italiana: la valutazione è positiva da parte della quasi totalità dei rispondenti. Soltanto il 13,4% dei rispondenti ha notato un miglioramento scarso o nullo.

**Tab5. Utilità della formazione per il miglioramento della lingua italiana**

	N	%
Molto	181	61,8
Abbastanza	73	24,9
Poco	30	10,2
Per niente	9	3,1
	293	100

La conoscenza dei diversi servizi è valutata in termini meno diffusamente positivi, sebbene nel complesso anche per questo aspetto la valutazione sia positiva per la maggioranza con una variazione minima tra un servizio e l'altro (tra il 68,9% e il 78,2%). Le lievi differenze sono probabilmente dettate dall'interesse e dalla motivazione nei confronti dei servizi specifici, come si può notare dallo sbilanciamento verso il massimo interesse per i servizi sanitari e dal minor interesse per i musei.

**Tab6. Utilità della formazione per la conoscenza dei diversi servizi**

	Molto	%	Abbastanza	%	Poco	%	Per niente	%	Totale	%
Biblioteche	108	36,9	121	41,3	31	10,6	33	11,3	293	100
Musei	90	30,7	112	38,2	55	18,8	36	12,3	293	100
Servizi sanitari	126	43,0	94	32,1	43	14,7	30	10,2	293	100

Anche l'utilità degli strumenti informatici e telematici è valutata in modo largamente positivo (73,7%), e in modo sostanzialmente analogo rispetto ai diversi servizi.

**Tab7. Utilità degli strumenti informatici e telematici**

	N	%
Molto	105	35,8
Abbastanza	111	37,9
Poco	38	13,0
Per niente	39	13,3
	293	100

La valutazione complessiva della formazione (positiva per l'87,4%) è migliore della media delle

diverse valutazioni e si avvicina a quella della lingua italiana.

**Tab8. Utilità della formazione in generale**

	N	%
Molto	162	55,3
Abbastanza	94	32,1
Poco	21	7,2
Per niente	16	5,5
	293	100

Un aspetto particolarmente importante è dato dall'utilità della formazione nel creare contatti con altre persone dello stesso paese o di altri paesi. Il successo da questo punto di vista è straordinario ed è soprattutto importante il dato che riguarda i contatti con persone di altri paesi, persino superiore a quello con persone dello stesso paese (89,1% e 85%). Questo dato dimostra come le attività formative possano anche permettere la costruzione di relazioni personali e interculturali.

**Tab9. Utilità della formazione nella creazione di rapporti con altre persone**

	Sì	%	No	%	Totale	%
Stesso paese di origine	249	85,0	44	15,0	293	100
Altro paese di origine	261	89,1	32	10,9	293	100

**Se si fa affidamento sull'auto-valutazione, tutti i risultati delle tabelle 5-9 superano abbondantemente l'indicatore del 50% di migranti che hanno aumentato le proprie competenze e conoscenze previsto nel progetto.**

### 1.3 Soddisfazione delle insegnanti

Hanno risposto al questionario, somministrato online, 230 insegnanti che hanno partecipato alla formazione organizzata da MEMO. Si tratta, nella quasi totalità dei casi, di donne (97,4%). La fascia di età più numerosa è quella tra i 45 e i 54 anni. Il 66,5% delle rispondenti ha dai 45 anni alla pensione: ciò indica quindi che soltanto un terzo delle insegnanti ha meno di 45 anni. Le rispondenti sotto i 35 anni, inoltre, sono meno dell'8%

**Tab1. Genere**

	n	%
Femmina	224	97,4
Maschio	6	2,6
Totale	230	100

**Tab2. Età**

	N	%
18-24 anni	2	0,9
25-34	16	7,0
35-44	59	25,7
45-54	92	40,0
55-64	60	26,1
65 e oltre	1	0,4
Totale	230	100

**Tab3. Età sopra i 44 anni**

	N	%
Meno di 44	77	33,5
Più di 45	153	66,5
Totale	230	100

La percentuale più alta dei corsi ha interessato insegnanti di scuola primaria (47,4%). Le insegnanti di scuola dell'infanzia e asili (24,3%) e delle scuole secondarie (23,5%) sono in numero quasi identico. Il 43,9% delle rispondenti ha una laurea magistrale o un titolo superiore, il 9,1% ha una laurea triennale, mentre il 43% ha un diploma di scuola media superiore. Questo dato segnala il cambiamento in atto, ma lungi dall'essere completato, nei titoli di studio nelle scuole primarie e dell'infanzia: infatti, molto più della metà delle insegnanti in questi ordini di scuola non ha una

laurea.

**Tab4. Titolo professionale**

	n	%	Raggruppamenti (%)
insegnante nido	26	11,3	24,3
insegnante infanzia	30	13,0	
insegnante primaria	109	47,4	47,4
insegnante secondaria I grado	29	12,6	23,5
insegnante secondaria II grado	25	10,9	
Altro	11	4,8	4,8
Totale	230	100	

**Tab5. Titolo di studio**

	n	%
Licenza media inferiore	1	0,4
Diploma di scuola professionale (2/3 anni)	8	3,5
Diploma di scuola media superiore/maturità (5 anni)	99	43,0
Laurea primo livello (3 anni)	21	9,1
Laurea magistrale (5 anni) o vecchio ordinamento	92	40,0
Specializzazione/dottorato di ricerca o superiore	9	3,9
Totale	230	100

L'87% delle insegnanti lavora nella città di Modena. Una percentuale identica ha avuto precedenti esperienze di formazione presso il centro MEMO: si tratta quindi di insegnanti che sono interessate alla formazione permanente.

**Tab6. Sede di lavoro**

	n	%
Modena città	200	87
Modena provincia	28	12,2
Fuori provincia	2	0,9
Totale	230	100

**Tab7. Precedenti esperienze con il centro MEMO**

	n	%
Sì	200	87,0
No	30	13,0
Totale	230	100

### **Aspetti organizzativi della formazione**

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, l'esperienza è valutata in termini positivi (voti da 6 a



10) dal 93,1% delle rispondenti. Soltanto il 5,6% ha fornito una valutazione inferiore a 6. Inoltre, una valutazione molto alta (da 8 a 10) è stata fornita dal 78,7% delle insegnanti.

**Tab8. Informazione ricevuta**

	N	%
voto 1-4	10	4,3
voto 5	3	1,3
voto 6	11	4,8
voto 7	22	9,6
voto 8-10	181	78,7
non sa	3	1,3
Totale	230	100

I vari aspetti organizzativi di tipo spazio-temporale (periodo, durata, numero e articolazione incontri, ambiente e sede) ricevono valutazioni molto simili e molto alte. Il 93,4% ritiene che il periodo in cui è stata realizzata la formazione sia adeguato (voti da 6 a 10), il 76,5% con una valutazione molto positiva (8-10). La durata dei corsi è stata soddisfacente per la gran parte degli insegnanti (91,3% da 6-10) con valutazione positiva altrettanto frequente (75,7% da 8 a 10). Percentuali analoghe riguardano il numero e l'articolazione degli incontri, adeguati nell'89,6% dei casi (6-10), con valutazione molto positiva (8-10) per il 75,2%. Infine, sede e ambiente sono stati ritenuti soddisfacenti dalla quasi totalità delle rispondenti (92,2% da 6 a 10) con valutazioni molto positive analoghe alle precedenti (75,2% tra 8 e 10).

**Tab9. Aspetti organizzativi temporali e spaziali**

	Periodo		Durata		Numero incontri		Ambiente/sede	
	n	%	n	%	N	%	N	%
voto 1-4	7	3	9	3,9	11	4,8	9	3,9
voto 5	6	2,6	7	3,0	9	3,9	7	3,0
voto 6	15	6,5	15	6,5	16	7,0	17	7,4
voto 7	24	10,4	21	9,1	19	8,3	22	9,6
voto 8-10	176	<b>76,5</b>	174	<b>75,7</b>	171	<b>74,3</b>	173	<b>75,2</b>
non sa	2	0,9	4	1,7	4	1,7	2	0,9
Totale	230	100	230	100	230	100	230	100

La documentazione resa disponibile online non è stata altrettanto soddisfacente. Comunque il 73,5% delle partecipanti ha giudicato positivamente questa documentazione disponibile online (voti da 6 a 10), con una percentuale di valutazioni molto positive del 56,1% (da 8 a 10). Il 12,2% ha in tal caso espresso una valutazione inferiore a 6 e il 14,3% non sa esprimersi.

**Tab10. Documentazione disponibile online**

	n	%
voto 1-4	15	6,5
voto 5	13	5,7
voto 6	16	7
voto 7	24	10,4
voto 8-10	129	<b>56,1</b>
non sa	33	14,3
Totale	230	100

Complessivamente gli aspetti organizzativi sono stati valutati positivamente dal 95,7% (6-10), con valutazioni molto positive per il 77,8% (8-10). Appare evidente, quindi, che nel complesso la valutazione è più positiva che non per le singole dimensioni. Gli aspetti organizzativi vengono inoltre considerati molto importanti dal 93% dei rispondenti, mentre meno dell'1% li ritiene trascurabili, il che dimostra che il dato sulla soddisfazione è molto importante.

**Tab11. Soddisfazione complessiva e importanza riguardanti gli aspetti organizzativi**

	Soddisfazione		Importanza	
	N	%	N	%
voto 1-4	5	2,2	-	-
voto 5	3	1,3	2	0,9
voto 6	16	7	4	1,7
voto 7	25	10,9	8	3,5
voto 8-10	179	<b>77,8</b>	214	93,0
non sa	2	0,9	2	0,9
Totale	230	100	230	100

### Aspetti Metodologico-Didattici

Il dato relativo all'adeguatezza della formazione rispetto all'attività professionale è in line con quelli relativi all'organizzazione: una valutazione positiva per il 91,2%, (6-10) e una valutazione molto positiva per il 74,3% (8-10). La valutazione un po' meno frequentemente positiva per quanto riguarda la traducibilità e l'operatività della formazione: la valutazione positiva è comunque molto frequente (89,7% da 6 a 10), così come quella molto positiva (65,2% da 8 a 10). L'abbassamento della valutazione non è consistente, se si considera che l'aspetto più complicato della formazione è proprio quello di renderla traducibile in modo evidente.

**Tab12. Adeguatezza rispetto all'attività professionale e traducibilità teorica e/o operativa nell'attività in classe**

	Adeguatezza		Traducibilità	
	N	%	N	%
voto 1-4	7	3,0	10	4,3
voto 5	10	4,3	10	4,3
voto 6	15	6,5	26	11,3
voto 7	24	10,4	30	13,0
voto 8-10	171	<b>74,3</b>	150	<b>65,2</b>
non sa	3	1,3	4	1,7
Totale	230	100	230	100

Anche per quanto riguarda metodologia didattica, la valutazione positiva è molto frequente (90,1%, 6-10) e la valutazione molto positiva è data dal 67% (8-10).

**Tab13. Metodologia didattica utilizzata (lezione frontale, laboratorio, ecc.)**

	n	%
voto 1-4	10	4,3
voto 5	7	3,0
voto 6	18	7,8
voto 7	35	15,2
voto 8-10	154	<b>67,0</b>
non sa	6	2,6
Totale	230	100

Complessivamente gli aspetti metodologico-didattici sono valutati positivamente dal 91% delle rispondenti, mentre le valutazioni molto positive (da 8 a 10) sono il 68,3%. In questo caso, la valutazione complessiva risulta bilanciare il dato più elevato per l'adeguatezza con i dati un po' più bassi per traducibilità e metodologia. In ogni caso, la valutazione rimane molto positiva, considerando che gli aspetti metodologici sono senza dubbio più delicati di quelli organizzativi. La stragrande maggioranza delle partecipanti dichiara che gli aspetti metodologico-didattici sono molto importanti.

**Tab14. Soddisfazione complessiva e importanza riguardanti gli aspetti metodologico-didattici**

	Soddisfazione		Importanza	
	n	%	n	%
voto 1-4	10	4,3	1	0,4
voto 5	7	3,0	1	0,4
voto 6	13	5,7	2	0,9
voto 7	39	17	9	3,9
voto 8-10	157	<b>68,3</b>	215	93,5
non sa	4	1,7	2	0,9
Totale	230	100	230	100

**Attività di docenza**

Anche la valutazione dei vari aspetti dell'attività di docenza è molto positiva. Il 93,2% delle intervistate è soddisfatto della chiarezza espositiva durante le attività di formazione (da 6 a 10); la valutazione molto positiva (8-10) è molto frequente (78,3%). L'80,9% esprime una valutazione molto positiva (da 8 a 10) su preparazione e competenza dei formatori. Il 91,3% esprime una valutazione da 6 a 10 sulla capacità di coinvolgimento dei formatori; il 74,8% ne dà una valutazione molto positiva. Infine, il materiale utilizzato e fornito durante la formazione viene valutato positivamente dal 92,6% dei partecipanti, con una valutazione molto positiva al 70,4%.

**Tab15. Valutazione dell'attività di docenza: chiarezza espositiva, preparazione/competenza, capacità di coinvolgimento, materiale utilizzato**

	Chiarezza		Preparazione		Coinvolgimento		Materiali	
	N	%	N	%	N	%	N	%
voto 1-4	7	3,0	8	3,5	10	4,3	9	3,9
voto 5	6	2,6	5	2,2	7	3,0	4	1,7
voto 6	6	2,6	7	3,0	15	6,5	19	8,3
voto 7	28	12,2	20	8,7	23	10,0	32	13,9
voto 8-10	180	<b>78,3</b>	186	<b>80,9</b>	172	<b>74,8</b>	162	<b>70,4</b>
non sa	3	1,3	4	1,7	3	1,3	4	1,7
Totale	230	100	230	100	230	100	230	100

Complessivamente il 77,4% si dichiara molto soddisfatto (dunque con una valutazione molto vicina a quelle più elevate per i singoli aspetti) e il 93,5% esprime un giudizio da 6 a 10. L'importanza dell'attività di docenza è riconosciuta dalla quasi totalità delle partecipanti ed è molto elevata per il 92,2%.

**Tab16. Soddisfazione complessiva e importanza per quanto riguarda l'attività di docenza**

	Soddisfazione		Importanza	
	N	%	N	%
voto 1-4	8	3,5	4	1,7
voto 5	3	1,3	-	-
voto 6	17	7,4	3	1,3
voto 7	20	8,7	6	2,6
voto 8-10	178	<b>77,4</b>	212	92,2
non sa	4	1,7	5	2,2
Totale	230	100	230	100

**Valutazione complessiva**

Complessivamente il 74,3% esprime una valutazione da 8 a 10 sulle attività di formazione e il 93% è soddisfatto (da 6 a 10). Si tratta di una valutazione complessiva molto positiva, che rispecchia nella sostanza le valutazioni dei diversi aspetti della formazione.

**Tab17. Soddisfazione complessiva per l'attività di formazione**

	n	%
voto 1-4	9	3,9
voto 5	7	3,1
voto 6	12	5,2
voto 7	31	13,5
voto 8-10	171	<b>74,3</b>
Totale	230	100

Nonostante le numerose valutazioni positive sui singoli aspetti, il 14,8% dichiara che si aspettava di più dalla formazione. L'85,2% ritiene comunque che il corso abbia soddisfatto le aspettative e coloro che hanno valutato il corso come migliore rispetto alle aspettative (34,3%) sono oltre il doppio di coloro che si dichiarano delusi.

**Tab18. Valutazione dell'esperienza di formazione**

	N	%
Migliore di quello che si aspettava	79	34,3
Come se lo aspettava	117	50,9
Peggior di quello che si aspettava	34	14,8

Totale	230	100
--------	-----	-----

## Suggerimenti

Attraverso il questionario sono stati anche forniti pochi suggerimenti che riguardano aspetti critici (spostamenti possibili delle attività formative, difficoltà di raggiungere la sede da zone lontane della provincia, tempistica delle attività, gestione inadeguata, richieste di conoscenze aggiuntive, più coinvolgimento, scarsa traducibilità nella didattica, mancanza di un momento conclusivo di sintesi) e qualche elogio aggiuntivo per la metodologia didattica e la competenza dei formatori, nonché l'esigenza di continuare con la formazione. Una rispondente accosta la valutazione positiva a una considerazione sulla necessità di dare un significato più ampio all'attività formativa.

Se consideriamo la complessità sempre più profonda della nostra società, se consideriamo i limiti presenti in molti manuali usati nelle scuole, un corso come questo potrebbe essere utile a tutti gli insegnanti. Il mondo della scuola è ancora troppo distante da quello della ricerca e dell'Università.

Alcuni commenti infine mettono in evidenza i limiti presenti nel mondo della scuola.

Gli insegnanti di una stessa istituzione scolastica restano gelosi custodi di nuovi apprendimenti, cadendo essi stessi nel pregiudizio della diversità tra docenti per formazione e per team di lavoro.

Le scuole e tutte le scuole trattano quasi solo l'aspetto didattico. La parte socio/emotivo/relazionale/umana è quasi completamente assente salvo piccoli progetti contro droga e bullismo. È minimo il tempo dedicato al contenitore emotivo dei bimbi/ragazzi. I programmi sono vecchi e pallosi. Le differenze individuali rispettate solo belle parole.

Insegnare in primis il rispetto dell'altro, collaborare con gli alunni, ed avere l'appoggio del dirigente che alle volte le insegnanti non hanno.

## 1.4 Soddisfazione degli operatori

### Introduzione: dati generali

Hanno risposto al questionario, somministrato online, 45 operatori che hanno partecipato alla formazione organizzata dal servizio sociale e dalla pubblica sicurezza. Per il 60%, si tratta di donne. La fascia di età più numerosa è quella tra i 35 e i 44 anni. Il 64,5% dei rispondenti ha un'età tra 35 e 54 anni. I rispondenti sotto i 44 anni sono il 57,8% e quelli sotto i 35 anni sono solo il 20%.

#### Tab1. Genere

	n	%
Femmina	27	60
Maschio	18	40
Totale	45	100

#### Tab2. Età

	n	%
18-24 anni	-	-
25-34	9	20
35-44	17	37,8
45-54	12	26,7
55-64	7	15,6
65 e oltre	-	-
Totale	45	100

#### Tab3. Età sopra i 44 anni

	n	%
Meno di 44	26	57,8
Più di 45	19	42,2
Totale	230	100

Il 51,1% dei rispondenti ha una laurea magistrale o un titolo superiore, il 17,8% ha una laurea triennale, mentre il 31,1% ha un diploma di scuola media superiore.

**Tab4. Titolo di studio**

	n	%
Diploma di scuola professionale (2/3 anni)	1	2,2
Diploma di scuola media superiore/maturità (5 anni)	13	28,9
Laurea primo livello (3 anni)	8	17,8
Laurea magistrale (5 anni) o vecchio ordinamento	21	46,7
Specializzazione/dottorato di ricerca o superiore	2	4,4
Totale	45	100

L'82,2% degli operatori lavora nella città di Modena. Il 77,8% non ha avuto precedenti esperienze di formazione presso il centro MEMO.

**Tab5. Sede di lavoro**

	n	%
Modena città	37	82,2
Modena provincia	4	8,9
Fuori provincia	4	8,9
Totale	45	100

**Tab6. Precedenti esperienze con il centro MEMO**

	n	%
Sì	10	22,2
No	35	77,8
Totale	45	100

### Aspetti organizzativi della formazione

Per quanto riguarda l'informazione ricevuta sulla formazione, l'esperienza è valutata in termini positivi (voti da 6 a 10) dall' 84,5% degli operatori. Nessuno ha espresso una valutazione inferiore a 5. Inoltre, una valutazione molto alta (da 8 a 10) è stata fornita dal 60% degli operatori.

**Tab7. Informazione ricevuta**

	N	%
voto 1-4	-	-
voto 5	6	13,3
voto 6	7	15,6
voto 7	4	8,9
voto 8-10	27	60
non sa	1	2,2
Totale	45	100



I vari aspetti organizzativi di tipo spazio-temporale (periodo, durata, numero e articolazione incontri, ambiente e sede) ricevono valutazioni abbastanza alte. Il 76,5% ritiene che il periodo in cui è stata realizzata la formazione sia adeguato (voti da 6 a 10), il 53,3% dà una valutazione molto positiva (8-10). La durata dei corsi è stata soddisfacente per gran parte degli operatori (77,8% da 6-10) con valutazione molto positiva abbastanza frequente (48,9% da 8 a 10). Una percentuale un po' più alta ritiene adeguati il numero e l'articolazione degli incontri (82,3%, 6-10, con valutazione molto positiva (8-10) tuttavia per il 48,9%. Infine, sede e ambiente sono stati ritenuti soddisfacenti dalla quasi totalità delle rispondenti (93,3% da 6 a 10) con valutazioni molto positive molto più alte (73,3% tra 8 e 10). In sostanza quindi, la valutazione più positiva riguarda la sede, mentre un entusiasmo minore è stato manifestato per periodo, durata e numero di incontri.

**Tab8. Aspetti organizzativi temporali e spaziali**

	Periodo		Durata		Numero incontri		Ambiente/sede	
	N	%	N	%	N	%	N	%
voto 1-4	6	13,3	6	13,3	6	13,3	1	2,2
voto 5	3	6,7	3	6,7	1	2,2	1	2,2
voto 6	5	11,1	8	17,8	7	15,6	5	11,1
voto 7	6	13,3	5	11,1	8	17,8	4	8,9
voto 8-10	24	<b>53,3</b>	22	<b>48,9</b>	22	<b>48,9</b>	33	<b>73,3</b>
non sa	1	2,2	1	2,2	1	2,2	1	2,2
Totale	45	100	45	100	45	100	45	100

Complessivamente gli aspetti organizzativi sono stati valutati positivamente dall'82,2% (6-10), con valutazioni molto positive per il 62,2% (8-10). Appare evidente, quindi, che la valutazione complessiva è più positiva di quella di per quasi tutte dimensioni specifiche, escludendo la sede. Gli aspetti organizzativi vengono inoltre considerati molto importanti dal 97,8% dei rispondenti, mentre nessuno li ritiene trascurabili, il che dimostra che il dato sulla soddisfazione è molto importante.

**Tab9. Soddisfazione complessiva e importanza riguardanti gli aspetti organizzativi**

	Soddisfazione		Importanza	
	N	%	N	%
voto 1-4	4	8,9	-	-
voto 5	1	2,2	3	6,7
voto 6	4	8,9	8	17,8
voto 7	5	11,1	33	73,3
voto 8-10	28	<b>62,2</b>	1	2,2
non sa	3	6,7	3	6,7
Totale	45	100	45	100

### Aspetti Metodologico-Didattici

L'adeguatezza della formazione per quanto riguarda l'attività professionale è rilevata da quasi tutti gli operatori 93,3%, (6-10); la valutazione è molto positiva per il 64,4% (8-10). La valutazione un

po' meno frequentemente positiva, ma comunque molto frequente, per quanto riguarda la traducibilità e l'operatività della formazione (84,5% da 6 a 10), molto positiva per il 55,6% (da 8 a 10). L'abbassamento della valutazione non è consistente, se si considera che l'aspetto più complicato della formazione è proprio quello di renderla traducibile in modo evidente.

**Tab10. Adeguatezza rispetto all'attività professionale e traducibilità teorica e/o operativa nell'attività in classe**

	Adeguatezza		Traducibilità	
	N	%	N	%
voto 1-4	2	4,4	3	6,7
voto 5	-	-	3	6,7
voto 6	3	6,7	8	17,8
voto 7	10	22,2	5	11,1
voto 8-10	29	<b>64,4</b>	25	<b>55,6</b>
non sa	1	2,2	1	2,2
Totale	45	100	45	100

Anche per quanto riguarda la metodologia didattica, la valutazione positiva è molto frequente (84,4%, 6-10) e la valutazione molto positiva è data dal 64,4% (8-10).

**Tab11. Metodologia didattica utilizzata (lezione frontale, laboratorio, ecc.)**

	n	%
voto 1-4	3	6,7
voto 5	2	4,4
voto 6	3	6,7
voto 7	6	13,3
voto 8-10	29	<b>64,4</b>
non sa	2	4,4
Totale	45	100

Complessivamente gli aspetti metodologico-didattici sono valutati positivamente considerando che gli aspetti metodologici sono senza dubbio più delicati di quelli organizzativi.

### **Attività di docenza**

Anche la valutazione dei vari aspetti dell'attività di docenza è molto positiva. Il 91,1% degli operatori è soddisfatto per la chiarezza espositiva durante le attività di formazione (da 6 a 10); la valutazione molto positiva (8-10) è molto frequente (71,1%). Il 71,1% esprime una valutazione molto positiva (da 8 a 10) su preparazione e competenza dei formatori. Il 93,4% esprime una valutazione da 6 a 10 sulla capacità di coinvolgimento dei formatori; il 68,9% ne dà una valutazione molto positiva. Infine, il materiale utilizzato e fornito durante la formazione viene valutato positivamente dall' 84,2% dei partecipanti, però con una valutazione molto positiva (da 8 a 10) più bassa delle altre (51,1%).

**Tab12. Valutazione dell'attività di docenza: chiarezza espositiva, preparazione/competenza, capacità di coinvolgimento, materiale utilizzato**

	Chiarezza		Preparazione		Coinvolgimento		Materiali	
	N	%	N	%	N	%	N	%
voto 1-4	1	2,2	1	2,2	-	-	1	2,2
voto 5	1	2,2	1	2,2	2	4,4	3	6,7
voto 6	4	8,9	3	6,7	7	15,6	8	17,8
voto 7	5	11,1	6	13,3	4	8,9	7	15,6
voto 8-10	32	<b>71,1</b>	32	<b>71,1</b>	31	<b>68,9</b>	23	<b>51,1</b>
non sa	2	4,4	2	4,4	1	2,2	3	6,7
Totale	45	100	45	100	45	100	45	100

Complessivamente, l'86,7% esprime una valutazione da 6 a 10, quindi in linea con le valutazioni dei vari aspetti. Il 62,2% si dichiara molto soddisfatto, una valutazione questa meno frequente rispetto a quelle più elevate per i singoli aspetti. L'importanza dell'attività di docenza è riconosciuta dal 91,1% degli operatori ed è molto elevata per il 62,2%, la stessa percentuale che esprime soddisfazione elevata.

**Tab13. Soddisfazione complessiva e importanza per quanto riguarda l'attività di docenza**

	Soddisfazione		Importanza	
	N	%	N	%
voto 1-4	1	2,2	-	-
voto 5	3	6,7	1	2,2
voto 6	4	8,9	3	6,7
voto 7	7	15,6	10	22,2
voto 8-10	28	<b>62,2</b>	28	<b>62,2</b>
non sa	2	4,4	3	6,7
Totale	45	100	45	100

### Valutazione complessiva

Complessivamente, l'88,9% si dichiara soddisfatto (da 6 a 10) e il 64,4% esprime una valutazione da 8 a 10 sulle attività di formazione. Si tratta di una valutazione complessiva molto positiva, che rispecchia nella sostanza le valutazioni dei diversi aspetti della formazione.

**Tab14. Soddisfazione complessiva per l'attività di formazione**

	n	%
voto 1-4	3	6,7
voto 5	2	4,4
voto 6	4	8,9

voto 7	7	15,6
voto 8-10	29	64,4
Totale	45	100

Nonostante le valutazioni positive sui singoli aspetti, il 13,3% dichiara che si aspettava di più; tuttavia l'86,7% ritiene che il corso abbia soddisfatto le proprie aspettative o le abbia superate. In particolare, è importante osservare che il 37,8%, quasi tre volte il dato dei delusi, osserva che la formazione è stata migliore rispetto alle aspettative.

#### **Tab15. Valutazione dell'esperienza di formazione**

	N	%
Migliore di quello che si aspettava	17	37,8
Come se lo aspettava	22	48,9
Peggior di quello che si aspettava	6	13,3
Totale	45	100

#### **Suggerimenti**

I suggerimenti evidenziano la presenza, tra gli operatori, di esigenze e percezioni diverse, a volte anche contrastanti, probabilmente legate alle diverse esperienze professionali, alla differente formazione di base e alla molteplicità dei problemi da affrontare. In alcuni casi si esprime il bisogno di linee guida semplificate, mentre in altri sembra emergere il desiderio di approfondire ed estendere l'analisi dei fenomeni e le conoscenze per affrontarli al meglio. Due suggerimenti degli operatori della polizia municipale evidenziano, in particolare, scetticismo sull'impostazione "interculturale" del corso, che manifestano un certo disagio rispetto al lavoro in contesti percepiti come multiculturali.

Ogni volta che si partecipano a corsi di questo genere si ha l'impressione che chi gli organizza debba insegnare alla Polizia come rapportarsi con il diverso, anziché fornire elementi di valutazione oggettiva su come valutare la diversa cultura del migrante. La professionalità degli operatori di polizia locale non è tema di discussione, mentre occorre aumentare gli strumenti a nostra disposizione per fare applicare leggi e regolamenti in modo efficace senza causare conflitti, per garantire comunque il rispetto dei diritti ed il vivere civile.

Credo che il corso avesse un taglio riferito alla crisi del migrante quando viene in contatto con la nostra cultura ma sarebbe necessario estendere la stessa analisi anche alla crisi della popolazione autoctona che improvvisamente ha a che fare con culture totalmente diverse e deve convivere il più delle volte senza una mediazione adeguata o addirittura assente

## 1.5 Soddisfazione complessiva di insegnanti e operatori

### Introduzione: dati complessivi

In questa sezione, vengono forniti i **dati complessivi**, in alcuni casi comparando quelli esposti nelle sezioni dedicate, rispettivamente, a insegnanti e operatori. Non vengono invece riproposti i dati che sono stati raccolti separatamente e che rispecchiano la differenziazione dei due ambiti formativi.

Complessivamente, hanno risposto al questionario 309 persone che hanno partecipato alle attività formative, di cui 264 insegnanti e 45 operatori. Come detto, al primo corso, organizzato dal CPIA e rivolto a insegnanti, con 34 partecipanti, è stato somministrato un questionario strutturato in modo leggermente diverso dai successivi. Pertanto, molti dati di questa sezione riguardano 230 dei 264 insegnanti. I dati specifici della formazione del CPIA vengono presentati a parte.

### Aspetti organizzativi della formazione

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, l'informazione ricevuta è valutata in termini positivi (voti da 6 a 10) dal 91,6% delle persone rispondenti. Soltanto il 6,9% ha fornito una valutazione inferiore a 6. Inoltre, una valutazione molto positiva (da 8 a 10) è stata fornita dal 75,6% delle persone partecipanti, con una prevalenza delle insegnanti rispetto agli operatori.

**Tab7.** Informazione ricevuta sugli aspetti organizzativi

	insegnanti		operatori		Totale	
	N	%	n	%	N	%
voto 1-4	10	4,3	-	0	10	3,6
voto 5	3	1,3	6	13,3	9	3,3
voto 6	11	4,8	7	15,6	18	6,5
voto 7	22	9,6	4	8,9	26	9,4
voto 8-10	181	<b>78,7</b>	27	<b>60,0</b>	208	<b>75,6</b>
non sa	3	1,3	1	2,2	4	1,4
Totale	230	100	45	100	275	100

I vari aspetti organizzativi di tipo spazio-temporale (periodo, durata, numero e articolazione incontri, ambiente e sede) ricevono valutazioni molto simili e molto alte. Il 90,9% ritiene che il **periodo** in cui è stata realizzata la formazione sia adeguato (da 6 a 10), il 72,7% fornisce una valutazione molto positiva (8-10). La **durata** dei corsi è stata soddisfacente per la gran parte delle persone partecipanti (89.1% da 6-10) con valutazione positiva altrettanto frequente (71,3% da 8 a

10). Percentuali analoghe riguardano **il numero e l'articolazione degli incontri**, adeguati per l'88,4% dei partecipanti (6-10), con valutazione molto positiva (8-10) per il 70,2%. Infine, **sede e ambiente** sono stati ritenuti soddisfacenti dalla quasi totalità delle rispondenti (92,4% da 6 a 10) con valutazioni molto positive analoghe alle precedenti (74,9% tra 8 e 10).

**Tab8. Aspetti organizzativi temporali e spaziali**

	Periodo		Durata		Numero incontri		Ambiente/sede	
	N	%	n	%	N	%	N	%
voto 1-4	13	4,7	15	5,4	17	6,2	10	3,6
voto 5	9	3,3	10	3,6	10	3,6	8	2,9
voto 6	20	7,3	23	8,4	23	8,4	22	8,0
voto 7	30	10,9	26	9,4	27	9,8	26	9,4
voto 8-10	200	<b>72,7</b>	196	<b>71,3</b>	193	<b>70,2</b>	206	<b>74,9</b>
non sa	3	1,1	5	1,8	5	1,8	3	1,1
Totale	275	100	275	100	275	100	275	100

Complessivamente, gli aspetti organizzativi sono stati valutati positivamente dal 93,4% delle persone partecipanti (6-10), con valutazioni molto positive per il 75,3% (8-10). Appare evidente, quindi, che nel complesso la valutazione è più positiva che non per le singole dimensioni. Gli aspetti organizzativi vengono inoltre considerati molto importanti dall'89,8% delle persone partecipanti, mentre meno dell'1% le ritiene trascurabili, il che dimostra che i dati sulla soddisfazione è molto importante.

**Tab9. Soddisfazione complessiva e importanza riguardanti gli aspetti organizzativi**

	Soddisfazione						Importanza					
	insegnanti		operatori		totale		insegnanti		operatori		Totale	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
voto 1-4	5	2,2	4	8,9	9	3,3	-	-	-	-	-	-
voto 5	3	1,3	1	2,2	4	1,4	2	0,9	-	-	2	0,7
voto 6	16	7,0	4	8,9	20	7,3	4	1,7	3	6,7	7	2,5
voto 7	25	10,9	5	11,1	30	10,9	8	3,5	8	17,8	16	5,8
voto 8-10	179	<b>77,8</b>	28	<b>62,2</b>	207	<b>75,3</b>	214	<b>93,0</b>	33	<b>73,3</b>	247	<b>89,8</b>
non sa	2	0,9	3	6,7	5	1,8	2	0,9	1	2,2	3	1,1
Totale	230	100	45	100	275	100	230	100	45	100	275	100

### Aspetti Metodologico-Didattici

Il dato relativo all'**adeguatezza** della formazione rispetto all'attività professionale è in linea con quelli relativi all'organizzazione: la valutazione è positiva per il 91,6% (6-10) e molto positiva per il 72,7% (8-10). La valutazione è un po' meno frequentemente positiva per quanto riguarda la **traducibilità** e l'**operatività** della formazione: è comunque positiva per l'88,73% (da 6 a 10) e

molto positiva per il 63,6% (da 8 a 10). L'abbassamento della valutazione non è consistente, se si considera che l'aspetto più complicato della formazione è proprio quello di renderla traducibile in modo evidente.

**Tab10. Adeguatezza rispetto all'attività professionale e traducibilità teorica e/o operativa nell'attività in classe**

	Adeguatezza						Traducibilità					
	insegnanti		operatori		totale		insegnanti		operatori		totale	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
voto 1-4	7	3	2	4,4	9	3,3	10	4,3	3	6,7	13	4,7
voto 5	10	4,3	0	0	10	3,6	10	4,3	3	6,7	13	4,7
voto 6	15	6,5	3	6,7	18	6,5	26	11,3	8	17,8	34	12,4
voto 7	24	10,4	10	22,2	34	12,4	30	13	5	11,1	35	12,7
voto 8-10	171	74,3	29	64,4	200	72,7	150	65,2	25	55,6	175	63,6
non sa	3	1,3	1	2,2	4	1,4	4	1,7	1	2,2	5	1,8
Totale	230	100	45	100	275	100	230	100	45	100	275	100

Anche per quanto riguarda metodologia didattica, la valutazione positiva è molto frequente (89,1%, 6-10) e la valutazione molto positiva è fornita dal 66,5% (8-10).

**Tab11. Metodologia didattica utilizzata (lezione frontale, laboratorio, ecc.)**

	insegnanti		operatori		totale	
	n	%	n	%	n	%
voto 1-4	10	4,3	3	6,7	13	4,7
voto 5	7	3	2	4,4	9	3,3
voto 6	18	7,8	3	6,7	21	7,6
voto 7	35	15,2	6	13,3	41	14,9
voto 8-10	154	67	29	64,4	183	66,5
non sa	6	2,6	2	4,4	8	2,9
Totale	230	100	45	100	275	100

### Attività di docenza

Anche la valutazione dei vari aspetti dell'attività di docenza è molto positiva. Il 92,8% delle persone partecipanti è soddisfatto della chiarezza espositiva durante le attività di formazione (da 6 a 10); la valutazione molto positiva (8-10) è molto frequente (77,1%). Il 79,3% esprime una valutazione molto positiva (da 8 a 10) su preparazione e competenza dei formatori. Il 91,7% esprime una valutazione da 6 a 10 sulla capacità di coinvolgimento dei formatori; il 73,8% ne dà una valutazione molto positiva. Infine, il materiale utilizzato e fornito durante la formazione viene valutato positivamente dal 91,4% delle persone partecipanti, con una valutazione molto positiva al 67,3%. Complessivamente il punto debole delle formazioni sembrano essere i materiali.

**Tab12. Valutazione dell'attività di docenza: chiarezza espositiva, preparazione/competenza, capacità di coinvolgimento, materiale utilizzato.**

	Chiarezza		Preparazione		Coinvolgimento		Materiali	
	N	%	N	%	N	%	N	%
voto 1-4	8	2,9	9	3,3	10	3,6	10	3,6
voto 5	7	2,5	6	2,2	9	3,3	7	2,5
voto 6	10	3,6	10	3,6	22	8,0	27	9,8
voto 7	33	12,0	26	9,4	27	9,8	39	14,2
voto 8-10	212	<b>77,1</b>	218	<b>79,3</b>	203	<b>73,8</b>	185	<b>67,3</b>
non sa	5	1,8	6	2,2	4	1,4	7	2,5
Totale	275	100	275	100	275	100	275	100

Nel complesso il 74,9% si dichiara molto soddisfatto (dunque con una valutazione molto vicina a quelle più elevate per i singoli aspetti) e il 92,4% esprime un giudizio da 6 a 10. L'importanza dell'attività di docenza è riconosciuta dalla quasi totalità dei partecipanti ed è molto elevata per l'87,3%.

**Tab13. Soddisfazione complessiva e importanza per quanto riguarda l'attività di docenza**

	Soddisfazione		Importanza	
	N	%	N	%
voto 1-4	9	3,3	4	1,4
voto 5	6	2,2	1	0,4
voto 6	21	7,6	6	2,2
voto 7	27	9,8	16	5,8
voto 8-10	206	<b>74,9</b>	240	<b>87,3</b>
non sa	6	2,2	8	2,9
Totale	275	100	275	100

Nella formazione del CPIA, dove è stata utilizzata una scala diversa, vengono espresse valutazioni positive (abbastanza e molto) sulla capacità del corso di stimolare riflessione sui problemi (85,3%), fornire nuove conoscenze (76,5%) e nuove competenze (70,6%), anche se le valutazioni molto positive sono decisamente inferiori rispetto alla formazione promossa da MEMO. Questo dato è probabilmente influenzato dal fatto che la formazione è stata proposta dal CPIA come obbligatoria e ha quindi coinvolto anche insegnanti non particolarmente motivati.

	Riflessione		Nuove conoscenze		Nuove competenze	
	n	%	n	%	n	%
Per niente	2	5,9	-	-	2	5,9
Poco	3	8,8	8	23,5	8	23,5
Abbastanza	12	35,3	22	<b>64,7</b>	21	<b>61,8</b>
Molto	17	<b>50,0</b>	4	11,8	3	8,8
Totale	34	100	34	100	34	100



Sempre per quel che riguarda questo corso, oltre la metà dei partecipanti (dal 50% al 77%) ha ritenuto utile il corso per migliorare il lavoro collegiale sotto vari aspetti, tuttavia la presenza di valutazioni meno positive segnala il desiderio di aumentare l'attenzione per questo aspetto nella formazione.

	Molto		Abbastanza		Poco		Per niente	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Migliorare l'organizzazione del lavoro	7	21,0	19	<b>56,0</b>	8	24,0	-	-
Gestire le relazioni con i colleghi	2	6,0	14	<b>41,0</b>	12	35,0	6	18,0
Condividere obiettivi e responsabilità	5	15,0	16	<b>47,0</b>	10	29,0	3	9,0
Affrontare le difficoltà nel lavoro	6	18,0	17	<b>50,0</b>	11	32,0	-	-
Comunicare meglio con gli utenti	12	35,0	14	<b>41,0</b>	7	21,0	1	3,0
Capire come coordinarsi con i colleghi	3	9,0	14	<b>41,0</b>	13	38,0	4	12,0
Identificare metodi efficaci	12	35,0	15	<b>44,0</b>	7	21,0	-	-

Nonostante le frequentissime valutazioni positive sui singoli aspetti, il 14,5% dichiara che si aspettava di più. Tuttavia, l'85,4% ritiene che il corso abbia soddisfatto le aspettative. Inoltre, il 34,9% delle persone rispondenti dichiara che i risultati sono stati migliori delle aspettative. Si tratta di oltre il doppio di coloro che risultano delusi.

**Tab14. Valutazione dell'esperienza di formazione**

	insegnanti		operatori		totale	
	n	%	n	%	n	%
Migliore di quello che si aspettava	79	34,3	17	37,8	96	<b>34,9</b>
Come se lo aspettava	117	50,9	22	48,9	139	<b>50,5</b>
Peggior di quello che si aspettava	34	14,8	6	13,3	40	<b>14,5</b>
	230	100	45	100	275	100

Per quanto riguarda il corso del CPIA, l'esperienza della formazione è valutata positivamente dal 76,5% delle persone partecipanti. Nessuno la valuta negativamente.

Esperienza	n	%
Positiva	26	76,5
Negativa	-	-
Né positiva né negativa	8	23,5
	34	100

## 1.6 Conclusioni

Nel complesso, i dati sulla soddisfazione evidenziano risultati **molto positivi**, sia per quanto riguarda la soddisfazione dei migranti che hanno partecipato alle attività, sia per quanto riguarda la soddisfazione di insegnanti e operatori che hanno partecipato alla formazione. Gli approfondimenti, inoltre, dimostrano che le attività sono state estremamente utili per vari aspetti. I migranti che frequentano il CPIA dichiarano che le attività hanno consentito di rafforzare in modo significativo le loro conoscenze e competenze. Inoltre, dato di non poco rilievo, le attività hanno consentito di ampliare i loro rapporti sociali, in tal modo amplificando la loro inclusione anche da questa prospettiva. I partecipanti alla formazione hanno dichiarato di averne apprezzato gli aspetti organizzativi e metodologici e, in larga parte, anche la possibilità di tradurla in operatività nei contesti lavorativi.

Benché non si tratti di un campione statistico, per i motivi esposti dell'introduzione, i dati sono stati comunque rilevati per un'ampia gamma di attività diverse e hanno raggiunto un numero comunque elevato di partecipanti al progetto. Si può quindi senz'altro affermare che la rilevazione della soddisfazione indica il successo pieno del progetto, anche **molto al di sopra** degli indicatori previsti come risultato positivo minimo.

## **Capitolo 2. Analisi di attività specifiche**

Questa parte del report è basata su interviste che hanno coinvolto 22 operatori, 20 giovani migranti e 7 mediatori linguistico-culturali, sulle schede compilate da 8 operatori di pubblica sicurezza, sui questionari a 56 insegnanti coinvolti nella mediazione linguistico-culturale nelle scuole, sulla videoregistrazione dei 3 incontri dell'iniziativa "Progettare l'accoglienza in una scuola inclusiva". L'analisi riguarda da una parte una serie di attività che hanno avuto la funzione di promuovere l'inclusione sociale dei migranti (nello sport, attraverso il gioco, attraverso un'attività formativa itinerante, per mezzo della mediazione linguistico-culturale), dall'altra parte un approfondimento riguardante la formazione di insegnanti (iniziativa "Progettare l'accoglienza in una scuola inclusiva").

## 2.1 La promozione della partecipazione alle pratiche sportive

La ricerca si è basata sulla somministrazione di interviste semi-strutturate: 5 a giovani coinvolti nelle attività sportive (2 nel settore calcio a 5; 2 nel settore calcio a 11; e una nel settore podismo e corso per arbitro di calcio); 3 interviste a operatori (2 operatori Caleidos, 1 operatore UISP, allenatore di calcio). Le interviste avevano lo scopo di verificare la qualità della facilitazione e della partecipazione.

In primo luogo, tutti gli intervistati hanno espresso un livello massimo di soddisfazione per il progetto. I ragazzi intervistati hanno partecipato a tre gruppi: 2 ragazzi fanno parte della squadra di calcio a 5, 2 di calcio a 11 e un ragazzo ha partecipato alle gare podistiche e per un mese ha frequentato il corso per arbitri. Si era chiesto intervistare anche alcune delle ragazze che hanno frequentato gli incontri di ginnastica femminile, ma le ragazze non hanno dato il consenso per l'intervista. Per quanto riguarda i ragazzi intervistati, esistono differenze da gruppo a gruppo, sia per quanto riguarda gli aspetti di gradimento che quelli di criticità evidenziati dagli utenti e che verranno qui discussi in dettaglio.

È anzitutto importante tenere in considerazione che i due sport selezionati per la valutazione, calcio e podismo, hanno caratteristiche molto diverse, non solo nelle pratiche di realizzazione degli incontri di gara, ma anche per quanto riguarda le modalità di organizzazione degli allenamenti. Mentre il calcio richiede strutture specifiche e un coordinamento di persone, il podismo, essendo uno sport individuale e realizzabile al di fuori di strutture specifiche predisposte per il suo svolgimento, implica una maggiore facilità di realizzazione.

Inoltre, è fondamentale rilevare come sia l'attività podistica, sia il corso per arbitro di calcio siano attività che raccolgono aspettative diverse rispetto a quelle più frequentemente diffuse per il calcio. Nel contesto delle migrazioni internazionali, che spingono molti ragazzi a partire per l'Europa nella speranza di condizioni di vita migliori e talvolta, con il miraggio di un Eldorado in cui sia facile raggiungere benessere e fama, il calcio è sicuramente visto come un canale attraverso cui queste possibilità sono più facilmente raggiungibili.

Pertanto, la diversità di aspettative dei partecipanti è un elemento da non trascurare, poiché influenza la partecipazione, come è possibile rilevare nelle osservazioni dei ragazzi e degli operatori. Nell'intervista che segue, un ragazzo si interroga sul significato dell'attività sportiva, chiedendosi se può rappresentare un futuro per lui.

Int4: the project is good, (...) but the project is it for mid time or for future or for part time? We need equipment and more efforts for sport. It's ten but this question is it for mid time or for future?  
(Intervistato calcio a 5)

Il problema posto dai ragazzi intervistati impegnati nei due progetti di calcio è capire se la loro inclusione all'interno di una squadra di calcio sia una valida prospettiva futura o un'attività temporanea. I ragazzi coinvolti nel progetto, essendo richiedenti asilo del progetto Mare Nostrum di Caleidos, devono fare i conti con una serie di problemi rilevanti nell'organizzazione delle loro vite, tra cui frequentare la scuola di italiano e cercare lavoro (o andare a lavorare per chi un lavoro lo ha già) e hanno espresso pertanto il bisogno di maggiori informazioni e maggior sostegno rispetto alle attività sportive nelle quali sono coinvolti.

Int1: ma quando loro non c'è è un problema per partecipare esempio lui: lui lavora, ma quando c'è allenamento lui lascia il lavoro e viene allora, ma lui ha bisogno aiutare ma quando non c'è qualcuno che aiuta è un problema ok? anche io è così perché? per andare allenamento tu devi essere tutto a posto avere bicicletta per andare per correre meglio è così, non c'è scarpe e niente allora c'è altri ancora che pensano che magari c'è soldi dentro, ma quando non c'è soldi quando ti fa male è un problema eh allora è così è questo il problema che abbiamo

Ric: farsi male tu dici perché se ti fai male tu poi non puoi andare a lavorare

Int1: eh sì è così

Ric: quindi tu dici non c'è protezione

Int1: magari c'è ma è bassa, per giocare vogliamo giocare bene ma per giocare vogliamo avere un aiuto.

(Intervistato calcio a 5)

Appare quindi evidente che se da un lato l'attività viene interpretata come una possibilità per il futuro, dall'altro lato viene anche vista come un rischio per il presente, per affrontare il quale si chiede maggiore sostegno. Sia la questione delle aspettative che quella della necessità di dare ai ragazzi ulteriore sostegno che favorisca la partecipazione sono aspetti di cui gli operatori sono consapevoli, ritenendo che siano obiettivi sui quali è ancora necessario lavorare per un miglioramento futuro. Il problema è ricondotto a una rappresentazione poco chiara del rapporto tra significato della partecipazione all'attività sportiva e opportunità effettive di trasformarla in fonte di reddito.

I ragazzi in alcune situazioni hanno delle aspettative un po' offuscate rispetto a quella che è la realtà calcistica italiana, soprattutto amatoriale. Alcuni ragazzi magari arrivano con delle aspettative molto elevate si confrontano a volte con degli amici ma a volte anche con la famiglia d'origine e vengono fatte delle richieste veramente difficili da accontentare. Ogni tanto a spot succede magari che un ragazzo nuovo che non fa parte della squadra ma che vorrebbe avvicinarsi a questa realtà dice "ah ma io so che in Italia un calciatore viene pagato. Come mai in questo progetto per esempio non viene pagato?"

(Operatrice 1)

Questo aspetto è piuttosto interessante. Il significato dell'avviamento allo sport agonistico, in particolare per uno sport popolare e fonte di potenziali grandi guadagni come il calcio, è certamente ambiguo per qualunque giovane. Il confine tra divertimento presente e speranza di carriera futura può essere molto sottile. È interessante (e importante) tenere conto che questa ambiguità può accentuarsi, e diventare particolarmente rilevante, nel caso di giovani immigrati, che non ne conoscono il significato e si creano un'immagine a distanza del mondo del calcio in un paese europeo dove ha grande importanza, come l'Italia.

Un altro problema, di carattere invece organizzativo, riguarda la difficoltà di creare, in tempi rapidi e con un certo grado di improvvisazione, una squadra di calcio che includa dei giovani immigrati.

Anche questo aspetto, sebbene in modo meno diretto, evoca l'importanza che può assumere un impegno sportivo calcistico: una squadra non può essere improvvisata proprio perché il suo significato va ben oltre la mera partecipazione a un'attività divertente.

Ric: le aspettative che i ragazzi hanno- avevano quando hanno iniziato quali erano, e se ci sono stati poi dei- delle- se queste aspettative sono state disattese soddisfatte, come avete fatto per accordarvi su  
M: ovviamente sono state disattese, ma diciamo ce lo aspettavamo. Il problema- torno sul progetto del calcio a 11 in questo momento parlo- perché sul progetto del calcio a 5 secondo me va fatto un discorso differente. Sul calcio a 11 sono state disattese, sicuramente ma anche un po'- anche noi stessi ce lo aspettavamo, perché questo era un progetto che comunque andava spiegato meglio e trovarsi a costruire una squadra in tre settimane- costruire una squadra significa non solo trovare giocatori, trovare un allenatore fare tutti i documenti essere pronti per andare in tre settimane su un campo senza allenamenti precedenti. È vero che il gruppo c'era ma non aveva mai fatto allenamento insieme non aveva mai giocato con noi a tornei di calcio a 11 ma solo di calcio a 5 o 7 e c'erano nazionalità differenti quindi anche la lingua parlata in campo era diversa tra diversi giocatori (...) anche riuscire a inserire insieme e amalgamare questi elementi avrebbe richiesto tempo.

(Operatore 2)

Accanto a queste difficoltà riguardanti l'attività in se stessa, sulle quali comunque gli operatori possono lavorare impegnandosi per un miglioramento, esistono anche condizioni esterne con cui operatori e ragazzi devono confrontarsi, condizioni che non favoriscono la partecipazione dei ragazzi a questo genere di progetti in quanto quest'ultima si intreccia ad altri aspetti importanti di una vita che è decisamente diversa da quella di un qualunque ragazzo italiano che vive in una famiglia nella quale trova sostegno e facilitazione dell'organizzazione di tempi e modi quotidiani.

Il punto è che questi progetti sportivi che sono veramente utili anche per il benessere psicofisico di alcuni di questi ragazzi, sono comunque dentro un sistema che prevede la domanda di asilo, la richiesta, la speranza da parte di queste persone di avere un documento e di poter dire occhei posso partire finalmente in regola e inserirmi nella società in regola, le difficoltà di spostamento no? Per esempio, come mai mi devo allenare la mattina ma gioco la sera perché non posso allenarmi alla sera, quindi perché da un certo punto di vista non posso essere trattato come tutti gli altri, oppure il campo dista per alcuni di loro anche un'ora a piedi da casa, anche un po' di più

(Operatore 2)

In particolare, il problema di raggiungere il campo in cui si realizzano gli allenamenti è stato frequentemente descritto anche dai ragazzi come critico. Molti ragazzi vivono lontano dal campo e per raggiungerlo dovrebbero utilizzare un mezzo pubblico, che ha però dei costi. Così molti scelgono di raggiungere il campo a piedi o in bicicletta. In inverno o con la pioggia questa situazione porta alcuni ragazzi a rinunciare agli allenamenti e a partecipare solamente il venerdì sera per la partita di campionato, quando viene messo a disposizione un pulmino della cooperativa e due operatori che accompagnano i ragazzi alle partite.

Ric: voi siete vicini al campo di calcio

Int1: no io sono molto lontano

Ric: e come ci vai?

Int1: con i piedi

[...]

Int3: tutti piace calcio ma non c'è bicicletta vai al bus non mi piace

Int1: i giocatori vogliono giocare bene ma posso dire c'è tanti problema hai capito? perché l'equipmento non c'è ancora quando tu devi andare a Amendola allora la distanza è un po' lontano, loro quando tu devi giocare là tu parti con i piedi è faticoso, quando tu arrivi per continuare a giocare

ancora è un po' difficile allora è questo il problema.  
(Intervista con due ragazzi calcio a 5)

In alcuni casi, la cooperativa Caleidos mette a disposizione delle biciclette per i ragazzi, ma anche in bicicletta, in caso di cattivo tempo, diventa difficile raggiungere il campo da calcio, quindi la partecipazione di riduce. I mezzi pubblici sarebbero ovviamente più adatti, ma anche in questo caso ci si scontra con questioni organizzative più ampie, poiché è difficile per la cooperativa ottenere tariffe agevolate per i richiedenti asilo. In ogni caso, per ottenerle è necessario avere documenti in regola e i documenti spesso arrivano con diversi mesi di ritardo dalla questura, lasciando così i ragazzi in una condizione di irregolarità che non consente loro di avere accesso ad alcuni servizi per lungo tempo.

Per quanto riguarda gli obiettivi che gli operatori si erano inizialmente posti nell'ambito del calcio, tutti concordano sull'importanza di raggiungere non tanto particolari risultati sportivi quanto piuttosto di creare un gruppo di ragazzi provenienti da vari paesi ma in grado di collaborare e comunicare al suo interno. Questo è un obiettivo che a parere di tutti gli operatori è stato raggiunto, nonostante prima si siano osservate alcune difficoltà culturali significative.

Quindi i nostri obiettivi non erano tanto quelli di un risultato sportivo eccellente ma quello di riuscire a abbattere le barriere che all'interno stesso dei migranti esistono (...) noi lo diamo per scontato magari che siano africani e- ma non è assolutamente così (...) quindi sicuramente il nostro primo punto era quello di creare un gruppo e su questa parte direi che ce la stiamo facendo (...) tra di loro adesso si parlano italiano in campo e riescono ad ascoltare il mister  
(Operatore 2)

L'obiettivo che ho con questi ragazzi non è principalmente l'aspetto tecnico tattico dell'attività sportiva riferita al calcio gli obiettivi in generale erano appunto quelli di farli stare insieme, di, anche con la lingua di parlare anche in italiano e farsi anche conoscere attraverso lo sport (...) si stanno sforzando alcune volte a parlare in italiano anche con me perché quando facciamo certi esercizi alcune regole per capirci, si stanno sforzando e devo dire che ci sono stati dei miglioramenti  
(Allenatore)

Queste affermazioni non sono del tutto congruenti con le prospettive sulle aspettative e questo mette in evidenza l'ambivalenza dell'attività e la necessità di chiarirne meglio il significato sul piano culturale. Più in generale, quindi anche per quanto riguarda il podismo o il corso per arbitri, l'obiettivo principale, nell'offrire la possibilità di svolgere attività sportive ai ragazzi che fanno parte del progetto Mare Nostrum, riguarda la necessità di fornire loro sostegno psicofisico. Lo sport viene considerato un'opportunità importante in tal senso.

Un altro aspetto importante dei progetti sportivi sia il benessere psicofisico in generale dei ragazzi. Molti ragazzi arrivano qui come puoi immaginare con delle storie molto pesanti e le attese in Italia al momento sono triplicate ovvero alcuni ragazzi stanno in progetto di accoglienza due o tre anni molti hanno avuto per alcuni periodi il documento scaduto quindi la ricerca del lavoro è già molto difficile in più con permessi di soggiorno non validi o ricevute che insomma dai datori di lavoro non è considerato come un permesso di soggiorno ufficiale lo stress dei ragazzi aumenta in maniera veramente esponenziale, l'attesa per la commissione è un altro motivo di forte stress, le preoccupazioni per la famiglia nel paese d'origine è un altro motivo di forte stress (...) questi tempi rispetto a qualche anno fa si sono fortemente allungati e sono anche aumentati gli esiti negativi (...) ovviamente questo crea nei ragazzi uno stress molto importante (...) io ho notato che alcuni ragazzi beneficiano veramente tanto dallo sport perché ovviamente è uno dei pochi momenti settimanali in cui riescono

veramente e spegnere il cervello e ad appassionarsi a collaborare per un obiettivo comune a distrarsi anche un attimo  
(Operatrice 1)

Per il ragazzo podista, ad esempio, la corsa rappresenta una passione preesistente, che non voleva perdere una volta arrivato in Italia, e che può facilmente praticare anche da solo, correndo per 40 minuti circa al giorno. In generale, l'attività sportiva è per il ragazzo intervistato estremamente importante, proprio per il suo benessere psicofisico.

Int.: Prima in mio paese partecipato corsi, tanti corsi, corsi di atletica, corsi di calcio mio paese prima. Poi quando sono venuto qua volevo continuare di corsi, tutti di atletica anche poi di calcio per me è importante. per me, non lo so per gli altri

Ric: ti fa stare bene

Int. podismo: eh sì. E ho partecipato più corsi a Modena, ma solo maratone a Modena.

(Intervistato podista)

Il ragazzo intervistato si è detto molto soddisfatto dell'esperienza del progetto. Una volta arrivato in Italia la sua preoccupazione è stata quella di capire come poter continuare con le attività sportive, ed essendo stato messo in contatto con il CSI tramite gli operatori, ha potuto partecipare alle maratone che si sono realizzate a Modena. Per l'intervistato, la conoscenza di Modena e il rapporto con la città è passato proprio attraverso la corsa: è infatti correndo che ha iniziato a prendere confidenza con la città. La sua unica preoccupazione, una volta che il progetto finirà, è quella di continuare ad avere persone che lo aiutino a trovare informazioni relativamente agli eventi sportivi che offre la città.

Perché io vorrei persone come aiutare lo sport per continuare

Ric: che ti facessero far sport

Int. pod. sì per continuare, è importante (...) quando io sono libero devo andare a corso per correndo.

Fuori io corso tutti, Modena io capire, io capisco Modena per corsi

Ric: perché hai corso tanto

Int. Pod: sì giro, sì

Ric: quindi la conosci perché l'hai vista

Int. pod: sì la conosco perché giro quando io vado tanti, no sempre io giro sempre Modena

Ric: e corri tutti tutti i giorni

Int. pod: sì quaranta minuti, quarantacinque minuti, trenta minuti, dipende. Ma è importante.

(Intervistato podista)

In sintesi, si riscontra il massimo gradimento dell'attività, nonostante qualche problema sorga sul piano sia culturale, sia organizzativo per l'attività calcistica. La soluzione di questi problemi non porterebbe ovviamente a un gradimento più alto, ma da un lato a incrementare la partecipazione e dall'altro a chiarirne il significato culturale.



## 2.2 La sperimentazione di attività ludiche con nuove tecnologie

La ricerca si è basata sulla somministrazione di interviste semi-strutturate per verificare la qualità del servizio. A tal fine, in 5 CAG/Netgarage coinvolti nell'azione prevista, sono state realizzate 11 interviste, che hanno coinvolto complessivamente 30 persone: 15 giovani (5 interviste); 12 operatori dei CAG (5 interviste), 3 operatori della cooperativa Koala (un'intervista), che collabora con l'associazione Play Res che si è occupata delle attività di gioco.

La media della valutazione della soddisfazione generale dei giovani che hanno partecipato alle attività di gioco è 9: 6 ragazzi hanno valutato 10, due ragazzi hanno valutato 9 e 9.5, motivando il voto con la necessità di mantenere una sorta di cautela: “per me è stato ottimo, gli avrei dato il massimo, però si può sempre migliorare” e perché “il massimo sembra facile”. Le critiche, che si manifestano comunque con punteggi mai al di sotto dell'8, hanno riguardato la tempistica del progetto, ossia la mancanza di tempo sufficiente per giocare e la scarsità di incontri. Solamente in un caso il punteggio (8,5) è stato motivato dal desiderio di maggiore variabilità nei giochi presentati dagli operatori.

In generale perciò è possibile dire che questa attività ha riscosso un grande successo tra i giovani, andando ben oltre le loro aspettative iniziali. Alcuni hanno infatti dichiarato di avere iniziato a partecipare agli incontri con una certa diffidenza, aspettandosi attività molto simili a quelle già sperimentate più volte, ma di essersi poi appassionati via via che gli incontri proseguivano.

Gm1: all'inizio non mi aspettavo chissà ché perché ho detto boh, sarà la classica giocata che entriamo lì, prendiamo un gioco però poi quando sono arrivati loro due ci hanno fatti veramente sentire a nostro agio nel senso-

Mm1: dentro al gioco

Gm1: proprio dentro al gioco- ci hanno fatto veramente giocare come si deve, abbiam detto “Bello! perché non rifarlo?” e quindi abbiamo continuato

Ric: quindi avevate aspettative più basse? vi hanno stupito?

Mm1: no io pensavo andavo due volte e poi me ne andavo perché non so- cioè ci facevano imparare due giochi un gioco che sceglievamo e poi

Gm1: basta

Gruppo 1 (2 ragazzi e una ragazza)

Ric: Che cosa vi aspettavate?

Kf1: giochi noiosi di tanto tempo fa, quelli che c'erano prima prima cioè vecchi che ci portava quelli per farceli imparare

Km1: uguale

Ric: ti aspettavi dei giochi vecchi, noiosi?

Km1: no non me li aspettavo vecchi mi aspettavo tipo dei giochi da fuori tipo, quelli che si facevano quando eri più piccolo

Gruppo 3 (1 ragazzo e 1 ragazza)

Mf1: Mi sembrava tipo una cosa carina da fare, cioè pensavo che ci saremmo tutti divertiti e infatti

Nf1: bò a me sarebbe sembrato noiosissimo infatti all'inizio- l'avevo rifiutato una settimana prima, avevo pensato che sarebbe stato noiosissimo diciamo, ma è stato divertentissimo

[...]

Pf1: All'inizio lo trovavo okey bello, però dopo è stato bellissimo!

Gruppo 4 (5 ragazze)

Questa divergenza tra basse aspettative iniziali ed entusiasmo crescente in seguito al primo incontro è stata rilevata anche dagli operatori dei CAG, e ha generato in questi ultimi una conferma rispetto al fatto che l'adesione all'iniziativa è stata non solo positiva, ma ha anche attivato dinamiche di avvicinamento dei ragazzi e delle ragazze a tipologie di gioco poco comuni.

Ric: Secondo voi i ragazzi che voi avete poi coinvolto che cosa si aspettavano?

Opf1: Secondo me si sono divertiti molto rispetto anche alle loro aspettative perché penso che soprattutto i più piccolini non penso che avessero delle grosse aspettative penso che la pensassero come uno dei nostri laboratori che passa poi va via non c'è più, in realtà secondo me si sono ritrovati anche loro in una dimensione diversa

Gruppo 1 operatori (2 operatrici un operatore)

È sulla base di questo entusiasmo che in tutti i gruppi intervistati è emersa come critica principale al laboratorio la sua durata troppo breve. I ragazzi infatti manifestano l'esigenza che queste attività non solo durino per un periodo più lungo, ma vengano realizzate nei CAG ai quali partecipano con maggiore frequenza settimanale.

Ric: C'è qualcosa che vorreste cambiare? che magari dite poteva essere migliore, poteva rendere la cosa migliore?

Mf1: Cioè per me son stati carini, quindi non ho niente-

Nf1: Fare più volte.

Ric: Quindi più tempo?

Nf1: Sì, più spesso

Pf1: sì io farei almeno due volte alla settimana!

Kf1: sì ma infatti ti aiuta

Pf1: t'aiuta ad avere la giornata tipo- arrivi che sei tutta nervosa e poi tipo ti diverti con gli amici e quindi arrivi a casa che finalmente sei tranquilla

Gruppo 4 (5 ragazze)

Ric: Se io vi chiedessi, c'è qualcosa che cambiereste, qualcosa che-

Kf1: il tempo

Km1: il tempo

Kf1: cioè venire un po' prima

Km1: ritorneranno?

Gruppo 3 (1 ragazzo e 1 ragazza)

La questione del tempo è stata menzionata anche dagli operatori, alcuni dei quali parlano del fatto che tempi più lunghi sarebbero stati non solo positivi per i ragazzi, ma anche per gli operatori del centro. Avendo più tempo, gli operatori avrebbero infatti avuto più possibilità per imparare alcuni giochi e mettersi alla prova nella conduzione di questi ultimi in prima persona.

È stato un po' calato in fretta, vanno via sub- cioè a me piacerebbe che continuassero, io speravo che fosse un po' come tutti questi progetti che poi un po' puoi riuscire a sfiorare no un po' nel tempo perché mi sarebbe piaciuto avere qualche sabato, qualche volta di magari supervisione loro e noi che ci focalizziamo magari, investiamo su alcuni giochi e li proviamo comunque questo non vieta che lo facciamo noi per conto nostro  
Gruppi 5 operatori (3 donne 1 uomo)

Dovrebbe essere dilatato un pochino di più nel tempo quindi durare un po' di più e poi va bè noi educatori ma in generale chi vuole partecipare dovrebbero avere degli incontri prima che parta il progetto sul campo così abbiamo un pochino più di preparazione anche noi [...] io direi che come progetto è stata diciamo chiaro una scintilla che ha fatto qualche fiammella poi adesso bisogna vedere se col mantice riusciamo a rinnovare la fiamma o meno [...] ma poi diciamo, sempre parte del progetto, quando per fare incontri con gli educatori eccetera comunque una cosa che secondo me anche loro un po' hanno intuito che bisogna fare prima, oltre al fatto che loro avevano più esperienza di noi, anche cercare di capire un po' la realtà dentro al nostro contesto

Gruppi 5 operatori (3 donne 1 uomo)

Gli operatori della cooperativa Koala hanno espressamente fatto riferimento all'importanza della comprensione del contesto, prima dell'inizio degli incontri coi ragazzi, e di un'analisi delle risorse da valorizzare e verso cui orientarsi in ogni singolo CAG, raccontando come l'importanza assegnata a questo aspetto si sia tradotta in una diversa conduzione delle attività da centro a centro.

Op1: La prima parte doveva essere un'analisi del centro con le sue tipologie e che tipo di ruolo giocava ad esempio l'operatore [...] mi aspettavo di trovare realtà simili, in realtà le ho trovate molto diverse. In alcuni posti l'operatore si prestava ad essere al tuo fianco come una collaborazione, in altri ci hanno visto come degli esperti esterni quindi far conciliare queste due cose ha sicuramente aumentato la complessità dell'azione

Operatrice Koala-Play Res

Questa capacità degli operatori di modulare l'intervento è un aspetto che è stato valutato positivamente dagli operatori dei centri di aggregazione nei quali l'azione si è realizzata.

Per me è stato anche bello che sono stati abbastanza elastici, cioè la formazione non si è pensata come un blocco già impostato ma sono venuti nei centri e quindi- anche da noi per proporre come strutturare il percorso quindi quest'idea è nata insieme, il bisogno che avevamo noi non era tanto quello di fare tanti pomeriggi di gioco in cui educare i ragazzi del doposcuola al gioco ma era anche quello di fare un percorso in cui alcuni ragazzi diventavano a loro volta educatori e formatori degli altri, la cosa bella è che effettivamente quest'idea qua è nata diciamo parlandone insieme, non sappiamo neanche se sia così in tutti gli altri centri

Gruppo 1, operatrice

L'intervento perciò è stato costruito con grande attenzione rispetto alle caratteristiche proprie di ogni singolo centro, tenendo in considerazione non solo le necessità dei partecipanti, ma anche le necessità organizzative degli operatori e delle operatrici dei CAG.

Op1: Quello che noi abbiamo dovuto fare è stato questo, che per noi è stato anche molto stimolante, rispetto a quello che poteva essere invece come ripetitivo, se avessimo dovuto scegliere noi i giochi a prescindere no? quelli che ci piacciono- noi abbiamo praticamente incontrato gli operatori e rendendoci conto dell'utenza che avevano abbiamo dovuto lavorare un po' anche su noi stessi perché non abbiamo portato i giochi che piacciono a noi magari anche di un certo livello eccetera ma abbiamo dovuto anche un po' costruire l'azione su quello che abbiamo trovato, da un lato è più complesso sicuramente più stimolante. E quindi siamo andati a cucire per ogni centro un intervento, in relazione anche agli operatori

Op2: sì perché ogni centro ha dei bisogni diversi quindi cioè gli utenti sono diversi e quindi i bisogni sono diversi

Op1: Questo è qualcosa che inizialmente dal progetto non sembrava- cioè sembrava qualcosa di più standardizzato, gli operatori vanno selezionati un tot di giochi andiamo e forniamo strumenti ludici in più agli operatori- in realtà abbiamo cercato di costruire insieme agli operatori una lettura dei bisogni dei ragazzi e quindi di costruire in base a quella lettura lo strumento più idoneo [...] questo è stato un primo passo cioè quello di rivederci anche noi come ruoli non solo di esperti che arrivano a giocare ma di co- quasi dei co-educatori insieme a loro nella costruzione dell'azione.

(Operatori Koala-Play Res)

Questa modalità organizzativa ha portato, ad esempio nel caso di un CAG, al coinvolgimento, in veste di operatori di gioco, di alcuni ragazzi che avevano in passato frequentato il CAG come utenti e che per questa occasione sono stati formati dagli operatori della cooperativa Koala e poi hanno a loro volta condotto le attività di gioco con i ragazzi più piccoli che sono attualmente utenti del CAG. Per entrambi i gruppi, sia dei ragazzi più grandi che dei ragazzi più piccoli, le attività svolte sono state positive perché hanno permesso di socializzare attraverso modalità differenti rispetto a quanto avviene normalmente.

Rf1: è stato molto divertente perché comunque cioè abbiamo socializzato perché spesso anche quando siamo là, facciamo pausa dopo che abbiamo fatto i compiti e stiamo tutti quanti al telefono oppure parliamo però sempre le stesse cose e quindi ci aiuta un po' a socializzare

Mm1: non ci si guarda neanche negli occhi cioè giocano sul cellulare (...) almeno con questi giochi si socializza sempre di più e con quelli più piccoli socializzano anche quelli più grandi crescendo diciamo di equilibrio insomma

Gruppo 1 (2 ragazzi del gruppo dei più grandi e una ragazza del gruppo di utenti CAG più piccoli)

A questo si connette un ultimo ma rilevante elemento di valutazione, che consiste nelle modalità utilizzate dagli operatori per promuovere la partecipazione degli utenti. Questi ultimi infatti raccontano che gli operatori Koala proponevano una serie di giochi possibili ed erano poi loro a scegliere a quale dedicarsi.

Ric: questi giochi li avete scelti voi oppure ve li hanno proposti gli operatori?

Hf1: ne hanno proposti tanti e noi cioè diciamo che abbiamo scelto quelli che ci sembravano più carini

Gruppo 2 (1 ragazzo e 1 ragazza)

Mm1: avevamo anche libertà nei giochi, cioè c'erano molti giochi

Ric: potevate sceglierli i giochi

Mm1: sì sì questa era la cosa più bella

Gruppo 1 (2 ragazzi del gruppo dei più grandi e una ragazza del gruppo di utenti CAG più piccoli)

I ragazzi raccontano che la modalità scelta dagli operatori per relazionarsi con loro sono state molto apprezzate, perché li ha fatti sentire a loro agio, consentendo loro di percepire la partecipazione come una scelta e non come un obbligo e di imparare un gioco prendendovi parte dall'inizio. In tal senso, gli operatori non si sono avvalsi del loro ruolo di adulti/educatori nell'interazione con i ragazzi, ma hanno cercato di costruire con questi ultimi una relazione facendo leva sulla passione e sull'interesse per le attività ludiche. Questo ha permesso di differenziare questi incontri dagli altri vari momenti nella vita dei ragazzi, in cui essi si trovano ad apprendere nozioni fornite dagli adulti, trasformandoli in un'opportunità per trascorrere il tempo tra persone appassionate (o che si appassioneranno) a un interesse comune.

Ric: L'operatore riusciva a coinvolgere tutti?

Mm1: sì sì, c'è sempre riuscito, cioè ogni volta che passava qualcuno vicino al tavolo gli chiedeva vuoi giocare, se poi diceva di no lo lasciava andare

Hf1: cioè non è che stava lì a insistere, se tu vuoi giocare bene se no

Mm1: però non è che lo dici, chi ha sentito ha sentito chi non ha sentito amen, cioè si assicurava che tutti avessero sentito che si stava per giocare che tutti potessero giocare [...] cioè non è che se arrivavi tardi avevano già cominciato- cioè ti aggiungevi

Hf1: ti aggiungevi non era un problema

Gruppo 2 (1 ragazzo e 1 ragazza)

Ric: il modo che aveva (l'operatore) di spiegarvi le cose, vi ha fatto sentire partecipi?

Gm1: sì sì molto ci metteva proprio col gioco in mano non è che prima leggono le regole, no ce le proprio insegnano durante il gioco che penso sia molto più bello

Mm1: e sapevano spiegare

Gm1: sì sapevano spiegare molto bene e ti facevano entrare nel gioco

Mm1: forse l'unico difetto è un po' la velocità

Gm1: sì perché come ho detto prima il tempo era corto e dovevamo imparare molti giochi per poter poi spiegare a loro

Gruppo 1 (2 ragazzi del gruppo dei più grandi e una ragazza del gruppo di utenti CAG più piccoli)

Mf1: [gli operatori] erano allo stesso nostro livello, non si mettevano in posizione più elevata di noi, era al nostro livello

Gruppo 4 (5 ragazze)

Questa dimensione partecipativa evidenzia come il progetto abbia centrato l'obiettivo fondamentale di creare una metodologia partecipativa attraverso le attività: le attività hanno quindi creato un'opportunità per favorire una metodologia efficace di inclusione sociale.

L'unico aspetto critico, già segnalato sopra e che è opportuno evidenziare, è quello della tempistica a cui queste attività hanno dovuto adeguarsi. Tempi più lunghi avrebbero aumentato la qualità degli incontri realizzati, consentendo di dedicare una maggiore attenzione ad aspetti considerati dagli operatori della cooperativa Koala essenziali per il successo degli incontri, quali ad esempio la relazione con i membri di ogni singolo centro e un'ulteriore e più approfondita comprensione delle dinamiche interne.

Op1: Noi quando siamo partiti abbiamo dedicato un mese alla conoscenza delle strutture dei centri quindi tra l'altro coi referenti, non con gli operatori, però ci abbiamo messo un mese una conoscenza teorica diciamo, che ci sta e secondo me possono anche volercene due di mesi per fare una cosa fatta bene, è che dopo abbiamo imparato, dopo aver fatto un mese così che avevamo solo quattro mesi di tempo

Ric: ah voi non lo sapevate?

Op1: No l'abbiamo imparato il 29 settembre

(Gruppo operatori Koala-Play Res)

Un'altra criticità segnalata dagli operatori della cooperativa Koala è quella di non avere avuto in tutti i CAG la possibilità di interfacciarsi fin dall'inizio con gli stessi operatori che avrebbero poi ritrovato a fianco dei ragazzi durante le attività nei CAG.

Op1: Nella fase di preparazione del progetto noi abbiamo conosciuto dei referenti dei centri che però non sempre corrispondevano agli operatori, questo secondo me potrebbe essere una criticità [...] il sentire questo distacco ad esempio tra la riunione del tavolo istituzionale con il referente della cooperativa e poi andare nel posto e trovi dei ragazzi più giovani o anche meno esperti che ti guardano e dicono "ma cosa?"- o ci metti un passaggio, se non c'è la possibilità di fare quello che dice [lei] allora mettiamo un ponte in mezzo, un incontro che tu metti

Ric: sì che non si debba ripartire dall'inizio a spiegare

Op2: se no ci vuole sempre più tempo

Op3: che può essere anche calendarizzare dopo l'incontro di formazione un incontro ristretto con alcuni degli educatori di quel centro per fargli provare dei giochi prima di entrare dentro al centro

(Gruppo operatori Koala-Paly Res)

I tempi ridotti, infine, hanno avuto effetti di limitazione anche per quanto riguarda la partecipazione di bambine e bambini, come questi stessi dichiarano.

Ric: avete partecipato come volevate? O volevate partecipare di più?

Kf1: sì circa, il tempo non era

Km1: il tempo che non era buono per riuscire a fare le cose che volevi quindi

Kf1: ne facevi di meno

Gruppo 3 (1 ragazzo e 1 ragazza)

Questa dimensione del tempo suggerisce l'importanza della sostenibilità del progetto, cioè dell'opportunità di continuarlo con gli utenti attuali e di riprodurlo per il futuro.

## 2.3 L'attività del servizio di INFOBUS

La ricerca condotta per la valutazione di questa azione è stata rimodulata in base alle caratteristiche e alle esigenze degli utenti che vi hanno preso parte. Inizialmente essa infatti prevedeva una maggiore inclusione degli utenti, attraverso focus group coi gruppi informali di ragazzi non italiani per valutare la loro relazione con le operatrici e gli operatori dell'INFOBUS.

Tuttavia, nel momento in cui la ricercatrice ha iniziato ad affiancare le operatrici durante le uscite, per realizzare dei focus group, si sono evidenziati due problemi. Anzitutto, poiché la realizzazione delle attività dell'INFOBUS si è svolta per la maggior parte durante il periodo invernale, raramente è stato possibile riscontrare una presenza continuativa degli stessi gruppi nella stessa zona (la zona scelta per lo svolgimento dell'attività è quella del Parco Novi Sad). Non è stato possibile perciò incontrare gruppi che erano precedentemente stati già contattati dalle operatrici per interpellare gli utenti rispetto alle informazioni loro fornite e a eventuali loro critiche o commenti relativamente al primo incontro.

In secondo luogo, la lingua si è rivelata una barriera significativa nell'interazione con alcuni gruppi. Per le operatrici la presenza del mediatore è risultata infatti fondamentale per il successo delle attività (questo aspetto verrà ripreso durante l'analisi del materiale raccolto), ma i mediatori sono stati attivati solamente per un numero ridotto di uscite.

Poiché nella prima fase le operatrici avevano riscontrato tra i gruppi contattati la necessità di avere maggiori informazioni sulla stesura di un CV e sulle modalità di ricerca del lavoro, è stata attivata una collaborazione con due operatrici della cooperativa Caleidos che sono esperte di orientamento al lavoro. Queste ultime perciò, situate all'interno del camper dell'INFOBUS, erano a disposizione dei ragazzi e delle ragazze contattati dalle operatrici dell'educativa di strada per fornire loro informazioni e affiancamento nella ricerca del lavoro.

Tuttavia, anche in questo caso la realizzazione dei focus group si è rivelata difficile. Da un lato nuovamente per la questione linguistica, poiché anche laddove il mediatore era presente quest'ultimo era materialmente dentro al camper dell'Infobus a mediare tra esperte dell'orientamento al lavoro e ragazzi e non poteva pertanto affiancare la ricercatrice durante i focus group. Dall'altro lato i tempi di permanenza all'interno del camper erano fino a 30 minuti, per due persone alla volta, e questo produceva uno sgretolamento dei gruppi, poiché i ragazzi, una volta terminato l'incontro, tornavano velocemente alle loro attività e raramente accattavano di partecipare a un'intervista. Il numero di focus group raccolti (2) e la loro breve durata (3 minuti in media), non possono ritenersi pertanto materiale di ricerca significativo. Quelle che invece sono state raccolte e possono essere qui riportate sono le valutazioni relative al gradimento per l'attività di orientamento al lavoro a cui i ragazzi hanno partecipato.

Quattro di loro, tutti maschi, hanno attribuito un 10 alle attività, mentre un quinto, anch'esso di sesso maschile ha assegnato 7 all'esperienza. Altri due ragazzi, fermati all'uscita dell'incontro non hanno voluto fornire una valutazione, ma si sono limitati a rispondere che "In Italia non c'è lavoro". È possibile quindi rilevarne, più che un mancato livello di gradimento dell'attività, una mancata soddisfazione di aspettative iniziali non corrispondenti all'attività stessa.

Nella ricerca, sono quindi state coinvolte, tramite interviste, le operatrici che hanno svolto l'attività di orientamento al lavoro, le due operatrici dell'educativa di strada e un mediatore. Quello delle aspettative dei ragazzi è un tema che è spesso emerso nelle interviste e sul quale le operatrici hanno presentato alcune riflessioni.

Op1: Secondo me **all'inizio non si aspettavano che ci fosse questo tipo di offerta cioè questo tipo di servizio informativo** dal momento in cui hanno capito che c'era secondo me **si aspettavano qualcosa di più concreto come ad esempio un curriculum** questo sì

Op2: **oppure proprio già delle offerte di lavoro concrete**

Op1: noi comunque facendo questa attività anche nella vita lavorativa quotidiana **immaginavamo che comunque l'utenza avrebbe chiesto qualcosa di più concreto** come ha detto la mia collega. Loro si aspettavano- **confondono spesso l'attività di orientamento con quella di placement** cioè si aspettano già di fare le attività che dovrebbero fare per esempio in un'agenzia per il lavoro in altri tipi di servizi per il collocamento quindi sapevamo che ci sarebbe stata questo tipo di richiesta secondo me **cambia un po' l'aspettativa durante il colloquio** perché quando iniziano a ricevere informazioni nuove cambia anche la loro aspettativa cioè **si accorgono di aver recepito qualche informazione utile**

(Operatrici lavoro Caleidos)

Ric: e questo dell'orientamento al lavoro lo rifareste, lo fareste diversamente cioè ha funzionato?

Op1: noi pensavamo che avrebbe funzionato perché la richiesta che era emersa era stata principalmente questa ma è emersa come una richiesta veramente-

Op2: come la cosa principale

Op1: cioè veramente **un problema che i ragazzi volevano risolvere quindi noi avevamo visto da parte dei ragazzi che ci ponevano questo problema anche una disponibilità a volerlo risolvere** quindi davvero **abbiamo creduto di aver trovato una minima soluzione al problema** e invece ci siamo rese conto che non è stato così

Op2: poi c'è da dire che loro i ragazzi magari **pretendevano di trovare lavoro subito** perché quando giravamo ci dicevano ma il lavoro ma che tipo di lavoro e ovviamente cioè non è che ti troviamo il lavoro, ti aiutiamo a orientarti quindi magari loro **perdevano di interesse per questo perché pensano che è da un giorno all'altro**

(Operatrici educativa di strada Girasole)

Le difficoltà riscontrate dalle operatrici dell'educativa di strada nel contattare compagnie e far aderire i ragazzi all'iniziativa dell'orientamento al lavoro ha generato quesiti e interrogativi in queste ultime, proprio perché quello del lavoro era un punto di problematicità che era emerso dai ragazzi stessi durante una delle prime uscite. Le operatrici motivano il mancato interesse di questi ultimi con la questione delle aspettative, il fatto che probabilmente gli utenti si aspettassero non tanto un orientamento al lavoro quanto piuttosto offerte di lavoro.

Un'altra difficoltà è stata la discontinuità degli incontri, il fatto cioè che tra il primo incontro avuto con questo gruppo e quello nel quale l'offerta di orientamento al lavoro è stata di fatto concretamente presentata loro al Novi Sad, sono passate parecchie settimane. La natura fragile del rapporto costruito col gruppo ha quindi risentito del fattore tempo, che ha interrotto la relazione di fiducia creata durante il primo incontro. Una volta che il gruppo è stato ritrovato nel Parco e gli è stata offerta la possibilità di partecipare all'orientamento, i componenti si sono dimostrati



disinteressati e schivi.

Op1: a parte che penso che **non hanno capito che cosa gli stavamo offrendo** però io penso anche se noi gli avessimo detto guarda c'ho un lavoro lì da poterti offrire **non sarebbero venuti comunque** quindi lì abbiamo capito che **non è un problema diciamo dello strumento che mancava ma proprio della volontà da parte loro di mettersi a risolvere il problema** [...] cioè io penso che **nel momento in cui noi li abbiamo approcciati la prima volta** questo gruppo noi lo abbiamo incontrato che stavano facendo delle chiacchiere erano in tanti misti maschi e femmine stavano chiacchierando noi li abbiamo approcciati **loro sono stati alla fine carini** dopo un po' carini **si sono affidati ci hanno raccontato i loro problemi, se in quel momento avessimo avuto la soluzione a portargliela lì** in quel momento nel momento in cui ci spiegano che hanno questo problema **avrebbe funzionato** perché forse anche era un problema di quel giorno cioè nel senso che è un problema che hanno sicuramente tutti i giorni e sono veramente frustrati ma quel giorno l'hanno sentita tanto e ci hanno detto noi siamo stanchi di cercare e non trovarne [...] e io e ... **li avevamo visti col mediatore la volta dopo il mediatore non c'era e questo fa la fiducia**  
(Operatrice educativa di strada Girasole)

La presenza del mediatore è stata da entrambe le operatrici valutata come un elemento assolutamente rilevante, non solo in generale per il successo delle attività, ma in particolare nella costruzione del rapporto di fiducia tra le operatrici e i membri dei gruppi intercettati.

Op2: io **userei maggiormente la figura del mediatore** perché inizialmente noi non avevamo pensato di utilizzarla perché quasi tutti i gruppi che abbiamo intercettato erano **tutti ragazzi che parlavano l'italiano** e quindi avevamo detto che non ce n'era bisogno però ci siamo accorte a gennaio quando abbiamo iniziato a fare le uscite con i mediatori che **anche con le compagnie di ragazzi stranieri che parlavano italiano il mediatore era una figura per loro importante**, cioè era più facile relazionarsi con loro, farli aprire anche parlare magari di cose tra virgolette un po' personali c'era più- ecco la figura del mediatore l'avrei utilizzata prima questo sicuramente

Op1: sì ma poi accolgono anche quello che loro gli dicono, quello che gli dice il mediatore loro lo accolgono-

Op2: cioè **se glielo diciamo noi** soprattutto **perché magari siamo femmine quindi magari per alcuni di loro è proprio una questione di cultura** la donna è magari inferiore

Op1: è che **siamo giova- più giovani anche** i mediatori erano due uomini quindi

Op2: magari gli ascoltavano di più cioè io mi sono accorta che **quando ho fatto delle uscite con i mediatori i ragazzi li ascoltavano di più** [...]

(Operatrici educativa di strada Girasole)

Questa differenza è stata rilevata anche dal mediatore. La figura del mediatore rappresenta infatti non solo una risorsa comunicativa, favorendo l'interazione anche con quei gruppi che non sono fluidi nell'utilizzo dell'italiano, ma è anche una risorsa relazionale che genera fiducia nei ragazzi e li rende meno diffidenti rispetto a quando soltanto le due operatrici cercano di instaurare con loro un dialogo.

Mediatore: ma **ci vuole il mediatore** senza attivare il mediatore- infatti dopo nessuno mi ha detto niente ho detto va bene magari l'avete fatto [...] perché **anche nel primo approccio questi ragazzi erano un po' aggressivi non è una cosa facile** [...] “ma cosa vuole?”, diffidenti quindi **io parlando con loro si sono un po' sciolti c'è stato questo dialogo** tra di loro questi due o tre incontri ma **dopo non ho più saputo niente**  
(Mediatore)

La medesima osservazione viene raccolta tra le operatrici esperte di orientamento al lavoro.

Op1: io partendo con i lati positivi **secondo me l'approccio è positivo** cioè l'iniziare una relazione con un'operatrice o un operatore è positivo **soprattutto con la presenza di un mediatore** però perché abbiamo

visto nel penultimo incontro ha fatto la differenza soprattutto con un mediatore adulto insomma che possa aver una certa presa sui ragazzi più giovani  
(Operatrice lavoro Caleidos)

Il mediatore racconta inoltre di come sia stato possibile, durante un incontro, instaurare una relazione importante con alcuni ragazzi che stavano facendo uso di cannabis, e come sarebbe stato importante avere più tempo per seguire questi ragazzi e indirizzarli verso servizi che possano aiutarli ad abbandonare l'uso di droga. Quello di fornire informazioni sui servizi che possono essere di interesse per i ragazzi che frequentano informalmente parchi e aree pubbliche di Modena era infatti proprio uno degli obiettivi che l'intervento si era posto.

Op2: siamo andate proprio a conoscere i vari gruppi di stranieri che stanno a Modena, quindi all'inizio abbiamo fatto una mappatura siamo andati in varie zone di Modena parco Amendola, parco Ferrari, Novi Sad principalmente, poi abbiamo fatto i giardini ducali, i viali, parco XXII aprile, Modena est e alla fine ci siamo soffermate principalmente sul Novi Sad perché è la zona dove abbiamo riscontrato che c'erano gruppi che potevamo intercettare

Op1: diciamo che il lavoro, **l'intervento è consistito nel dare informazioni sui servizi che offre la città** che possono essere sia **servizi sanitari**, sia **servizi di spazi ricreativi** sia **servizi di prevenzione, magari all'uso di sostanze** così e poi **conoscere anche- cioè sapere anche dai gruppi che intervistavamo cosa conoscevano** del territorio, cosa si aspettavano se avevano delle richieste da fare, non so tipo al comune per avere dei servizi in più, principalmente sapere anche cosa fanno quando si ritrovano insieme, cioè quali sono le attività proprio che svolgono se fanno solo delle chiacchiere oppure vanno a fare qualche gioco o

Op2: **chi lavora chi non lavora**

Op1: se lavorano o no se frequentano dei bar così

(Operatrici educativa di strada Girasole)

Il racconto del mediatore enfatizza la necessità di avere più tempo affinché questi obiettivi informativi possano trasformarsi in un sostegno concreto fornito ai ragazzi nell'accesso a servizi di cui hanno bisogno, come ad esempio quello del SERT, per sostenerli nell'abbandono dell'utilizzo di droga.

Mediatore: un intervento necessario da fare di più perché abbiamo fatto soltanto due volte in quella zona lì a Novi Sad, alcuni di questi ragazzi hanno dichiarato la loro volontà di smettere di fumare marijuana ma bisogna organizzare un incontro dove li portiamo al CSM o al SERT dove possono iniziare la cura ma non c'è spazio non c'è tempo per organizzare questo tipo di incontro con questi ragazzi infatti alcuni di loro ci hanno dato anche i numeri di telefono che (non comprensibile) quando abbiamo fissato un appuntamento con il SERT per portarli lì ma non c'è tempo, progetto che è cominciato e finito lì.

(Mediatore)

Il tempo è risultato un elemento limitativo anche per le operatrici, sia per quelle dell'orientamento al lavoro che per le operatrici dell'educativa di strada.

Mentre le prime però si concentrano solamente sul tempo inteso come necessità di dare continuità agli incontri e quindi creare opportunità per incontrare gli stessi ragazzi più volte, per le educatrici di strada la questione del tempo si declina a livello organizzativo, rilevando che la realizzazione delle attività di educativa di strada durante i soli mesi invernali ha certamente alterato i risultati, limitando le opportunità di sviluppo della attività svolte.

Op2: secondo me **sarebbe interessante vedere d'estate** e d'inverno cosa cambia nelle zone della città [...] **sicuramente se non l'avessimo fatto in inverno ma in estate** sarebbe stato completamente diverso

Op1: abbiamo fatto delle **uscite a vuoto**, può capitare però quando capita è un peccato perché tu comunque hai perso un'uscita hai fatto un'uscita proprio a vuoto  
(Operatrici educativa di strada Girasole)

Op1: per la criticità c'è comunque il **tempo ridotto** e il fatto che comunque **l'attività di orientamento al lavoro è una cosa che va personalizzata ed è lunga**, cioè dovrebbe essere- sarebbe interessante valutare una continuità con le persone già viste, più incontri  
(Operatrice lavoro Caleidos)

Infine, oltre alla questione del tempo e in linea con quanto affermato dal mediatore, tra i suggerimenti per un più ampio successo dell'azione, alcuni delle intervistate segnalano la necessità di una ridefinizione degli obiettivi, rendendoli da un lato più chiari e dall'altro più adeguati per favorire interventi concreti nel sostegno e affiancamento dei gruppi informali presenti sul territorio. In particolar modo per coloro che non sono inseriti all'interno di un percorso scolastico, che hanno scarsa conoscenza della lingua italiana e che fanno uso di droghe – e la cui necessità perciò non è solamente quella di ricevere informazioni – sarebbe importante includere obiettivi che promuovano una spinta concreta verso servizi e attività che possano allontanarli da un reale rischio di emarginazione sociale.

## **2.4 La mediazione linguistico-culturale nelle scuole e nella pubblica sicurezza**

Questa parte di ricerca è basata sulla somministrazione di interviste semi-strutturate a 6 mediatori e mediatrici. Alcuni di questi mediatori e mediatrici sono stati attivati sia per interventi nelle scuole, sia per interventi relativi all'azione della Polizia Municipale. Per quanto riguarda l'azione di mediazione linguistico-culturale all'interno delle scuole sono stati intervistati 4 mediatori/mediatrici, mentre 5 sono stati intervistati per quanto riguarda l'azione in collaborazione con la Polizia Municipale.

### **2.4.1 La mediazione nella scuola: il punto di vista delle mediatrici**

Per l'azione di mediazione linguistico-culturale nelle scuole, sono state intervistate tre mediatrici donne e un mediatore uomo, tutti attivati in scuole primarie o secondarie di primo grado. Nella maggior parte dei casi, le mediatrici e il mediatore sono stati attivati per l'inserimento scolastico di neo-arrivati. Ciascuno di loro ha comunque seguito anche casi diversi: minori stranieri non accompagnati, studenti già in Italia da tempo ma inseriti in ritardo a scuola, oppure ragazzi o ragazze che hanno già ricevuto un'educazione in Italia, ma che sono successivamente stati rimandati dai genitori al paese d'origine e che ora sono tornati in Italia e devono recuperare un buon livello di conoscenza della lingua italiana.

MedF2: per la scuola mi hanno chiamato parecchie volte per i neo arrivati, i ragazzini i bambini che sono appena arrivati che non parlano la lingua italiana e che sia alle scuole di infanzia che elementari che medie allora, nelle scuole medie mi avevano chiamato parecchie volte con i minori non accompagnati che venivano e sempre loro sempre neo arrivati che sono collocati nelle comunità e che seguivo io in mediazione culturale [...] sapere anche la storia scolastica nel paese d'origine per quelli più grandini insomma, se avevano frequentato o no e come materie tipo nelle medie quali materie che avevano studiato se hanno già dimestichezza della matematica, della scienza, capiscono le cose insomma e poi rimaniamo sul- più o meno un po' sul linguistico. Loro hanno già dei facilitatori per la lingua italiana quindi io come mediatore andavo lì- magari mi sistemo gli orari di presenza con il facilitatore così io non sono facilitatore di lingua italiana io magari vengo dopo quando hanno fatto le lezioni e spiego quello che non hanno capito in lingua madre praticamente.

(Mediatrice arabo-francese)

MedF4: Sono quasi tutti ragazzi appena arrivati, pochi mi sembra uno o due che erano arrivati tempo fa e un motivo o l'altro e hanno cominciato la scuola italiana tardi perché i genitori non sapevano dove dovevano iscriverlo o non sapeva che ufficio andare e così sono arrivati tardi, guarda i ragazzi che ho seguito- le medie sono ragazzi che il problema che hanno è la lingua [...] arrivare in un paese che non conosci la lingua non conosce niente entrare una seconda media, sfida chiunque che sarà difficile; allora cosa facciamo, io come mediatrice comincio un po' a fargli capire com'è il sistema scolastico in Italia come funziona la scuola [...] allora che conosci dov'è bagno ma non conosci l'aula di computer, che cosa si fa lì l'aula di musica [...] allora cosa facciamo- di solito i primi giorni il primo giorno facciamo qualcosa girando, la presidenza, la segreteria,

le bidelle cosa fanno, perché da noi certe cose non esiste non abbiamo le bidelle, la presidenza, la segreteria, quando è aperto così; a meno loro acquisiscono qualche informazione riescono a passare ai genitori quando noi vediamo i genitori. Giriamo nell'aula, chiedo anche loro il loro impressione la prima volta per capire come sentono loro e dopo cominciamo a vedere cosa si può fare perché io ribadisco, non sono un'insegnante sono una mediatrice e non insegno allora le materie non è mio lavoro. Allora cosa devo fare? Le devo solo fare capire le- perché se vedete le prime ore non sono tante quando vediamo che c'è più difficoltà la mediatrice specialmente io con l'insegnante di riferimento che parliamo e vediamo se chiediamo altre ore in più

(Mediatrice inglese-ghanese)

MedF2: Ultimamente ho fatto anche interventi con ragazzi che magari li avevo anche seguiti quando sono appena arrivati, e che si sono fermati qua per quel periodo due o tre anni; poi dopo 2008 con la crisi con il padre che non lavora più, magari li mandava giù con la mamma e lui rimaneva da solo qua per poter anche mantenersi da solo e poi dopo questi ultimi due anni diciamo 2016, 17 e 18 sono tanti parecchi che sono tornati e che c'è anche una buona parte di ragazzi italiani di cittadinanza che purtroppo non parlano un'acca perché hanno perso [...] parlavano che ti dico c'erano dei bambini che avevo io e che sono andati anche magari avanti un anno e due senza di me inseriti in classe e tutto però dopo la partenza hanno frequentato le scuole arabo francese in Marocco, tipo soprattutto Algerini e Marocchini e anche Tunisini, quindi nel paese d'origine e lì si è persa la lingua italiana.

(Mediatrice arabo-francese)

Una mediatrice racconta di essere stata chiamata anche in casi in cui era necessario comprendere se i problemi riscontrati dalle insegnanti dipendevano soltanto da una difficoltà linguistica o se invece c'era situazioni più complesse da indagare.

MedF3: Quando non si capisce se il piccolo o la piccolina cioè l'alunno non capisce perché non ha strumenti linguistici o non capisce perché ci dovrebbe essere qualche difficoltà sua di natura, o se no interventi culturali anche alle classi.

(Mediatrice arabo)

In tutti i casi, i mediatori si preoccupano anche di effettuare una ricostruzione della storia familiare dello studente, sia attraverso il dialogo con il bambino, sia attraverso un incontro con la famiglia.

MedF3: Abbiamo una sorta di una scheda dove si cerca di non andare molto nel dettaglio della vita quindi familiari, in quanti sono in famiglia da quanto tempo è in Italia se tutta la famiglia insomma diciamo domande o un questionario molto molto vago nulla di personale e nulla di troppo privato perché se ti vieni a scoprire cose troppo private su un minorenne non lo so diventa difficile gestirlo, perché hai preso informazioni da un minorenne che non è assistito da un adulto non puoi far finta di non aver sentito qualcosa, invece quando fai solo "quanti siete? da quanto tempo sei arrivato in Italia?" domandi diciamo di carattere generale.

(Mediatrice arabo)

L'incontro con la famiglia viene visto da alcuni mediatori come un aspetto necessario per la mediazione a scuola, che essi stessi cercano, mentre per altri l'incontro avviene solo se sono le insegnanti a richiederlo espressamente e se è necessario per decisioni relative all'inserimento scolastico del bambino.

MedF4: Questo fa parte- quando mi danno le ore vado a scuola parlo con l'insegnante, perché prima un'ora parlo con l'insegnante di riferimento, mettiamo giù il calendario e sempre tiro fuori un'ora per incontrare i genitori

(Mediatrice inglese-ghanese)

MedF2: Allora io all'inizio quando faccio il primo colloquio con l'insegnante per mettere giù un calendario quando devo venire e tutto chiedo sempre di farmi cioè di dire alle famiglie che ci sono invece di portarlo il figlio stesso prima almeno questa è una due di solito ci sono anche le insegnanti che sono andate avanti a chiedere un colloquio okay? Prima che comincio proprio per primo magari lo facciamo come colloqui anche con i genitori, magari mezz'ora la faccio con gli insegnanti ci mettiamo d'accordo sugli orari in cui devo venire e tutto l'altra mezz'ora magari con il genitore per presentarmi e per capire anche un po' queste cose. Altre volte sì solo tramite l'alunno  
(Mediatrice arabo-francese)

MedM1: Ho incontrato i genitori e le insegnanti che organizza questo inserimento e abbiamo deciso di fargli fare un test, gli ho tradotto questo test e gli ho chiesto alcune informazioni di base sulla famiglia e insomma come si trovano e le loro motivazioni un po' e questo test serviva per vedere in che classe potevamo inserirlo se in seconda o in terza eccetera però la scuola era un'altra, la scuola dove abbiamo fatto questo esame qua, nel senso magari era la sede centrale e poi son stati spostati in un'altra sede  
(Mediatore cinese)

Tutti i mediatori intervistati si pongono soprattutto obiettivi di tipo relazionale con i bambini e i ragazzi, tentando di dare loro strumenti che consentano di rendersi autonomi e di sentirsi partecipanti attivi nella classe, mettendoli in grado di costruire relazioni con i loro compagni.

MedM1: aiutarli ad aprirsi, anche un apprendimento linguistico, ma proprio cercare di farli parlare e di dargli quegli strumenti necessari per socializzare anche un po' oltre a insegnargli un po' di lingua base e a come orientarsi [...] perché comunque le ore sono limitate quindi io di norma mi concentro di più sul parlato e cerco di insegnargli anche vocaboli utili che gli possa servire alcune strutture e poi per il resto cerchiamo di parlare ed esercitare il parlato insomma [...] Io mi aspetto che il bambino impari anche le nozioni di base che gli insegno ma soprattutto che impari ad aprirsi agli altri e ai suoi compagni che per me è la cosa più importante insomma, perché ho avuto anche io la stessa esperienza quando ero appena arrivato in Italia quindi so che la parte più importante è socializzare con i compagni di classe e questo aiuta molto con la lingua  
(Mediatore cinese)

Ric. cosa ti aspetti di solito dal bambino o dal ragazzo?

MedF4: almeno di non sentirsi solo. Di far parte di una scuola nuova con cose nuove ma di partecipare “io sono qua e mi faccio parte”, non è che mi faccio- sono parte di quella scuola di quella classe perché comincio anche a fare anche cose banale per dire  
(Mediatrice inglese-ghanese)

Una mediatrice racconta come il suo obiettivo sia anche volto a favorire la comprensione delle insegnanti per quanto riguarda l'ambiente scolastico da cui il bambino proviene. In generale perciò, sia per il ragazzo, sia per l'insegnante, la mediatrice si pone il problema di far comprendere le differenze tra i due sistemi scolastici, quello di partenza e quello italiano. Un ulteriore passaggio è quello di far conoscere allo studente neo-arrivato com'è organizzata a livello spaziale la nuova scuola

MedF2: All'insegnante le faccio capire come funziona il sistema scolastico del paese d'origine, okay? [...] sì e poi anche qua faccio capire al ragazzo alla ragazzina quello che- l'alunno come funziona qua quali sono le discipline che ci sono ci capita anche di fare un giro a scuola per far anche- magari quando capitava che becco appena arrivato perché certe volte fanno la richiesta e poi io arrivo dopo che ormai l'alunno sa già spostarsi orientato e tutto okay? all'inizio veramente lo facevamo appena arriva insomma c'era più- e quindi facevamo noi il giro con l'alunno a far vedere le aule di musica di biblioteca dove si fanno le attività

alternative e tutto  
(Mediatrice arabo-francese)

Per un'altra mediatrice, è importante che il proprio metodo di relazionarsi con il bambino sia diverso rispetto a quello utilizzato in Ghana, pur non abbandonando completamente alcune caratteristiche della relazione insegnante-studente in Ghana. Da un lato, un metodo incentrato sul confronto è vincente con i bambini, che, non essendovi abituati, l'apprezzano, permettendo di costruire un rapporto che valorizza il dialogo e la gratificazione. Dall'altro lato, in alcune occasioni, diventa necessario un metodo più rigido, in cui l'adulto si pone in maniera più autoritaria verso lo studente. La mediatrice racconta di avere appreso la differenza tra i due metodi, e di cercare di bilanciarli, ricorrendo all'uno o all'altro secondo le esigenze.

MedF4: da noi il modo di approcciare un bambino che fa parte tra virgolette della cultura ma mentalità è io parlo e tu ascolti e sta zitta, io qua ho imparato che non è così, non è così dobbiamo comunicare dobbiamo, sì ascolti la mia ma io devo ascoltare la tua, fai la mia, io cercherò di fare la tua e per loro ho visto che è come se hanno visto una zia ghanese che ha un metodo diverso e questo conquista loro. Fino adesso io non ho mai avuto un bambino che con me ha avuto problemi, sì fanno fatica alcuni perché ho una che fa fatica [...] Esigo anche perché faccio la mediatrice ma come ho detto sì il comportamento e metodo sto usando quello italiano ma ogni tanto lo devo tirare fuori come fanno le insegnanti africane o li fa o c'è la punizione. Ma la punizione non è corporea come in Africa la stessa cosa che conquista loro in questo metodo è la gratificazione. Che da noi non esiste ok? L'hai fatto che cosa hai piacere che oggi facciamo dopo che abbiamo studiato fatto qualcosa? Eh "mi piace disegnare", "mi piace che tu mi racconti" e io lo faccio. Un ragazzino di seconda media mi ha detto mi porti una caramella! ((Ride))  
Mediatrice lingue inglese-ghanese

Nel valutare il progetto di mediazione linguistico-culturale nelle scuole, le mediatrici e il mediatore hanno evidenziato principalmente tre problemi. Il primo problema è il tempo insufficiente: le ore risultano inferiori rispetto a quelle impiegate in passato e questo ha ripercussioni evidenti sulla qualità del lavoro e sul conseguimento degli obiettivi con il ragazzo.

MedF3: La cosa da migliorare o il perché do- sono i tempi, i tempi sono sempre stretti i tempi sono sempre pochi quindi, quando hai un po' più di tempo riesci a programmare a lungo andare degli obiettivi invece quando ne hai poche ti limiti [...] devi selezionare le priorità quello che va bene e quello che più utile non quello che può andare bene ma quello più utile quindi lavori sull'utilità  
(Mediatrice arabo)

MedM1: Non ci sono abbastanza ore perché spesso le ore sono molto limitate ad esempio per un bambino in media sono cinque quattro ore che sono molto poche secondo me ne servirebbero di più. Perché comunque con la lingua sai anche tu che il tempo è la cosa più importante [...] servirebbero più ore, per un tutor per il bambino di seguirlo molto all'inizio, magari che so i primi sei mesi, i primi tre mesi almeno per aiutarlo un po'. Sarebbe meglio un tutor che conosce la lingua però so che è difficile trovarlo specialmente in Italia una figura che parli cinese e italiano però andrebbe bene anche un tutor normale un insegnante di italiano da stargli dietro uno a uno per almeno tre sei mesi secondo me. Perché comunque dopo un po' di tempo il bambino si adatta perché sono molto flessibili  
(Mediatore cinese)

MedF2: ultimamente si danno poche ore, poche ma poche poche poche ore se ti danno un progetto di sei ore che cosa ne fai in quei sei ore, in un'ora devi incontrare magari i genitori, in un'ora devi fare la programmazione, in quattro ore che cosa fai? Cioè ti presenti a mala pena vedi magari quello che ha fatto ripassi con lui quello che ha sono volati non fai tanto, quello sì quello da migliorare è dare più ore  
(Mediatrice arabo-francese)

Un secondo problema, evidenziato però solamente da una mediatrice, è la necessità di distribuire le ore in modo da consentire di dedicare più ore a quei bambini che sembrano incontrare maggiori difficoltà, sospendendo invece l'intervento laddove il bambino dimostri di aver raggiunto un buon livello di autonomia. La mediatrice ritiene anche che sarebbe necessario che il progetto includesse ore da dedicare ad un maggiore coinvolgimento delle famiglie: la decisione se includere o meno le famiglie è attualmente arbitraria e dipende dalla volontà e dal metodo del singolo mediatore, mentre andrebbe resa un passaggio obbligato, affiancandola all'inserimento del bambino nel nuovo contesto scolastico.

MedF4: Il progetto è molto bello per seguire i ragazzi, se continua sarebbe meglio. Sì i tempi sono- le ore sono poche perché io penso che dare tante ore non va bene perché diventa monotono, ma le ore dovevano dividerle in che modo? Se vai e le cose, perché a volte andiamo le cose funzionano subito è meglio mollare finire lì che continuo dove c'è la difficoltà qua ci voleva più ore per continuare, è questo che lo do 6 e mezzo che non ho dato 7 perché ogni bambino ogni situazione è a sé alcuni andrà bene subito alcuni ci vogliono più tempo, anzi alcuni ci vogliono ancora più [...] Questo progetto doveva dividere in tre, formazione per le insegnanti i bambini ci siamo e anche alcuni con i genitori [...] nel mio programmazione, se non c'era i genitori- se non c'era perché io questo esigo perché un bambino che va a casa e dice ho una signora africana che mi viene a insegnare, dentro la testa del papà chiederà ma non ho visto nessun insegnante o una mediatrice o una che mi viene a aiutare [...] un giorno la (...) non c'è più e ma che cos'è venuta a fare lì? Okey allora io questa cosa qua la voglio togliere, lo voglio che i genitori partecipano in questa cosa qua e allora io lo metto un'ora per forza se va bene le cose o non va bene voglio che questo mamma o papà viene anche per insegnarle come funziona la scuola [...] se no i genitori sono esclusi e quando sono esclusi sono esclusi in tutto

(Mediatrice inglese-ghanese)

Infine, le mediatrici menzionano come sia stato necessario nel corso degli anni far comprendere alle insegnanti quali sono i compiti del mediatore, che non è solamente qualcuno che viene in classe per portare fuori i bambini linguisticamente più deboli, che rischiano di rallentare il lavoro. È necessario che il bambino viva dentro alla classe e si abitui ad interagire con i suoi compagni. In questo senso, le mediatrici raccontano anche come questo tipo di problemi sia diminuito nel tempo, e come la relazione con le insegnanti sia diventata più collaborativa e positiva.

MedF2: ultimamente comunque si sono rese conto le insegnanti come un mediatore lavora, perché una volta era peggio magari parliamo di una volta, una volta sei arrivato "eh alleluia c'è uno che ci porta un bambino in meno" via, fuori okay? Lavori con lui? Porti tu le fotocopie? Eh no. Io vengo, non porto niente, mi prepara lei mi dà lei quello che devo fare e io lo aiuto o magari va lei (non comprensibile) percorso facilitato e io lo aiuto e quello hanno capito.

Ric: è migliorato?

MedF2: molto

(Mediatrice arabo-francese)



## 2.2.2 La mediazione nella scuola: la valutazione delle insegnanti.

Alla valutazione della mediazione linguistico-culturale nelle scuole, hanno partecipato 56 insegnanti, in larghissima prevalenza donne (91,1%) e in larga parte oltre i 45 anni (71,5%), soprattutto tra i 45 e i 54 anni.

**Tab1. Genere (Insegnanti)**

	N	%
Maschio	5	8,9
Femmina	51	91,1
	56	100

**Tab2. Età (insegnanti)**

	N	%
Fino a 34	7	12,5
35-44	9	16,1
45-54	31	55,4
55-64	9	16,1
65 o più	-	-
	56	100

Gli studenti coinvolti sono equamente distribuiti tra maschi e femmine, e in gran parte hanno meno di 14 anni (89,3%), poiché la maggioranza degli interventi ha riguardato la scuola primaria (in larga maggioranza, 67,9%) e la scuola secondaria di primo grado.

**Tab3. Genere degli studenti che hanno usufruito del servizio di mediazione**

	N	%
Maschio	29	51,8
Femmina	27	48,2
	56	100

**Tab4. Età degli studenti che hanno usufruito del servizio di mediazione**

Età	N°	%
6-10	33	58,9
11-14	17	30,4
15-17	5	8,9
18-19	1	1,8
20 o più	-	-
	56	100

**Tab5. Livello scolastico interessato dall'intervento di mediazione**

	N	%
Primaria	38	67,9
Secondaria di primo grado	13	23,2
Secondaria di secondo grado	5	8,9
	56	100

La quasi totalità delle insegnanti ha valutato l'esperienza della mediazione degli studenti in termini positivi. Nessuna di loro ha espresso una valutazione negativa.

**Tab6. Esperienza del servizio di mediazione rispetto agli studenti**

	N	%
Positiva	50	89,3
Negativa	-	-
Né positiva né negativa	6	10,7
	56	100

Nel 44,6% dei casi, i genitori non sono stati coinvolti nell'attività di mediazione. Laddove cioè avvenuto, comunque, anche il coinvolgimento dei genitori è stato valutato in modo positivo. Anche in questo caso, non c'è nessuna valutazione negativa.

**Tab7. Esperienza del servizio di mediazione da parte dei genitori**

	N	%
Positiva	24	42,0
Negativa	-	-
Né positiva né negativa	7	12,0
I genitori non sono stati coinvolti	25	44,0
	56	100

Il rapporto tra studenti e mediatori è stato valutato in termini positivi dalla quasi totalità delle insegnanti. Considerando che il mediatore introduce una certa complessità nell'attività scolastica, questo dato appare molto importante.

**Tab8. Rapporto studenti -mediatori**

	N	%
Positivo	52	92,9
Negativo	0	0,0
Né positivo né negativo	4	7,1
	56	100

Nel caso di coinvolgimento dei genitori, anche il rapporto tra genitori e mediatori è stato valutato in modo largamente positivo. Solo un'insegnante ha valutato il rapporto negativamente.

**Tab9. Rapporto dei genitori coinvolti con i mediatori**

	N	%
Positivo	20	35,7
Negativo	1	1,8
Né positivo né negativo	8	14,3
I genitori non sono stati coinvolti	27	48,2
	56	100

La quasi totalità delle insegnanti ha valutato positivamente anche il proprio rapporto con gli studenti che hanno utilizzato il servizio di mediazione. Anche in questo caso soltanto un'insegnante ha valutato il rapporto negativamente.

**Tab10 Rapporto tra insegnanti e studenti che hanno usufruito della mediazione**

	N	%
Positivo	53	94,6
Negativo	1	1,8
Né positivo né negativo	2	3,6
	56	100

Oltre l'85% delle insegnanti ritiene che la mediazione ha avuto successo. Solo 8 rispondenti ritengono che ha avuto un impatto modesto. Una valutazione completamente positiva è stata tuttavia assegnata soltanto dal 35,7% delle insegnanti. Queste valutazioni del successo segnalano che le valutazioni positive generalizzate fin qui segnalate includono gradi differenziati di positività. Ciò indica anche, probabilmente, un'aspettativa non elevatissima in una parte delle insegnanti, che quindi assegnano una valutazione positiva anche in caso di successo incompleto.

**Tab11. Grado di successo della mediazione**

	N	%
Molto	20	35,7
Abbastanza	28	50,0
Poco	8	14,3
Per niente	-	-
	56	100

La valutazione dell'utilità presenta dati leggermente più positivi di quella del successo, per lo spostamento verso una valutazione più positiva di alcune rispondenti. In ogni caso, le insegnanti che ritengono utile la mediazione sono l'87,5% e solo 7 ritengono scarsa l'utilità del servizio.

**Tab12. Utilità della mediazione**

	N	%
Molto	22	39,3
Abbastanza	27	48,2
Poco	7	12,5
Per niente	-	-
	56	100

Infine, il 66,1% delle insegnanti esprime un grado di soddisfazione complessiva molto alto (da 8 a 10), e l'89,3 % esprime un giudizio comunque positivo (tra 6 e 10). Solo il 10,7% (6 insegnanti) si dichiara poco soddisfatto, esprimendo un giudizio da 1 a 5. Il grado di soddisfazione medio è **7,93**.

**Tab13. Grado di soddisfazione complessiva (da 1 a 10)**

		%
1-4	2	3,6
5	4	7,1
6	4	7,1
7	9	16,1
8-10	37	66,1
Tot.	56	100

È stato infine chiesto alle insegnanti di esprimere i propri commenti in coda al questionario. In particolare, ben 13 insegnanti (quasi un quarto del totale) hanno espresso l'esigenza di aumentare il servizio in termini quantitativi e una maggiore continuità del servizio, in piena sintonia con l'esigenza espressa dalle mediatrici.

Le ore dovrebbero essere in numero maggiore

Sarebbero necessarie più ore, magari ripetute nel corso dell'anno

La discontinuità del servizio ha provocato molti problemi e incomprensioni

Altre richieste hanno riguardato:

- Un coordinamento più efficace tra servizio e ritmi dell'attività scolastica

importante poter usufruire del mediatore in particolare all'inizio dell'anno (ma non esclusivamente) nella fase dell'accoglienza

- Il coinvolgimento degli altri alunni del gruppo-classe, anche questo in sintonia con le mediatrici.

La mediazione andrebbe fatta non solo agendo sul singolo bambino ma anche con attività che coinvolgano tutto il gruppo-classe.

- Il miglioramento del coinvolgimento delle famiglie, che è stato fatto presente anche da una mediatrice

l'intervento con i bambini è sicuramente riuscito, quello con i genitori invece poco

- La diversificazione delle priorità secondo i bisogni degli studenti

Suggerirei di fare dei distinguo nelle richieste

Alcune insegnanti hanno infine segnalato l'impatto positivo sull'inclusione degli studenti con problematiche linguistiche e culturali.

Il mio studente ha avuto un rifiuto per l'Italia e tutto il mondo scolastico quindi per lui è stato particolarmente importante poter usufruire della mediatrice che ha svolto un ottimo lavoro.

Nel complesso, il servizio di mediazione linguistico-culturale è stato apprezzato nei suoi vari aspetti e non risultano discrepanze di punti di vista dalla comparazione tra analisi delle mediatrici e del mediatore, da un lato, e analisi del punto di vista delle insegnanti, dall'altro. Le osservazioni di mediatrici e mediatore e le richieste delle insegnanti segnalano che gli effetti positivi della mediazione potrebbero essere amplificati, continuando ed estendendo l'attività di mediazione. Rimane aperto il problema delle aspettative di una parte delle insegnanti, evidenziate attraverso la valutazione per quanto riguarda il successo della mediazione e, in misura leggermente inferiore, della sua utilità. Un motivo di riflessione e intervento per il futuro riguarda quindi una migliore comprensione del livello di aspettative delle insegnanti, del coordinamento tra insegnanti e mediatori e dei significati di "successo" e "utilità" della mediazione.

### **2.2.3 La mediazione nella pubblica sicurezza: la prospettiva delle mediatrici**

Per quanto riguarda l'azione di mediazione linguistico-culturale, a sostegno delle attività della Polizia Municipale, sono state intervistate 4 mediatrici donne e un mediatore uomo. Le mediatrici e il mediatore sono stati attivati per diverse tipologie di intervento. Quattro hanno collaborato all'intervento del Punto d'Accordo, per l'assistenza a due minorenni, una mediazione nella comunità ghanese sulle norme del codice della strada e, in due casi, per informare gestori di attività commerciali. La quinta mediatrice è stata attivata sia per la mediazione programmata, sia per le mediazioni telefoniche (h24) e la mediazione urgente.

La testimonianza di MedF2 evidenzia la difficoltà incontrata nel farsi "riconoscere", nonostante la chiamata da parte della polizia municipale. Ne emerge un quadro relazionale che richiede maggiore attenzione.

MedF2: Per la PM io ho una reperibilità 24h 7 giorni su 7 sulla quale mi chiamano. Prima ho passato più di un mese da quando avevamo cominciato che nessuno mi ha chiamato. Ma funziona? Boh chissà! Va bene, pian piano hanno cominciato. La prima telefonata era- allora ho preso la telefonata ci siamo, abbiamo buttato giù un appuntamento hanno- mi sono presentata: io ti spiego il perché, perché è vero che era partito un progetto che neanche loro erano, lo sapevano però non capivano che cosa si faceva. Okay va bene, mi presento là "sono la mediatrice culturale"; quello che era al punto informazione si aspettava qualcuno; "sono la mediatrice culturale ho un appuntamento alle con" "ah ah okay" e io mi sono accorta che lui aspettava

qualcuno e pensava che ero me, okay c'avevo il tesserino: "Sono la mediatrice culturale quindi non sono quella che aspetti" [...] va bene non mi ha neanche capito che cosa sono che cosa faccio lì m'ha messo in sala d'attesa, okay, ho aspettato è finito un altro vigile mi sono presentata ancora una volta, "sono la mediatrice culturale" ho un appuntamento avete chiesto (3.0) eh mi aspetti solo un attimo. Okay c'aveva una signora dentro gli ho detto appunto volevo sapere se avete bisogno per quella signora, mi ha detto no la signora è italiana ha detto intanto "ma per che cosa?" ho dovuto rispiegare "sono la mediatrice culturale faccio anche linguistico quindi magari interpretare" "ah okay allora magari aspetta fuori un attimo che finisco con la signora". Va bene aspetto poi finito e "allora mi dica signora" "sono la mediatrice culturale" ((ride)) "e comunque una sua collega mi ha detto che ci sarà lei oggi" "ah e forse per- okay va bene aspettiamo l'appuntamento che arriva" okay,  
(Mediatrice arabo-francese)

Qualche incomprensione organizzativa riguarda anche il significato della reperibilità della mediatrice.

MedF2: loro si aspettavano che appena chiamano volo da loro questa è una che io delle volte sono anche a lavorare e se avete bisogno che facciamo qualcosa di dieci minuti a spiegare le cose possiamo anche telefonicamente altrimenti ci prendiamo un appuntamento, quello lì a loro non andava bene loro non andava bene "no vogliamo adesso" oh magari io finisco alle 5 dico magari 5.30 sono da voi "è troppo" e allora ci diamo un appuntamento, due volte si sono accontentati col telefono mi chiedi per favore solo nome e cognome quindi sempre così altre volte sono riuscita a presentarmi lì, non c'avevo niente da fare

Il racconto di MedF2 evidenzia tuttavia l'utilità linguistica del lavoro della mediatrice, accompagnata comunque anche da un discorso culturale.

MedF2: è arrivata una signora, era accompagnata di qualcuno per poterle appunto spiegare perché lì ho fatto praticamente linguistico più che- perché la signora aveva già lasciato una dichiarazione di incidente tutta così perché lei non parlava bene e infatti quando abbiamo fatto questa dichiarazione aveva spiegato tutto a modo aiutandola io e infatti era tutta un'altra cosa che era scritta. Mi sono fatta spiegare dalla signora e con le domande che faceva il vigile siamo riusciti a fare una storia completa perché anche loro non riuscivano neanche a capire come sono andate le cose quella era prima cosa per la quale mi avevano chiamato. Poi dopo hanno cominciato- hanno preso dimestichezza quindi e sono andati avanti e mi hanno chiamato tutte le volte per la presenza di un minore non accompagnato. Minori non accompagnati che si presentavano lì [...] ed era una serie di quattro o cinque ragazzi [...] erano dei ragazzini che si presentavano lì che loro li tenevano lì fin o a che arrivavo- a parte che i ragazzi erano anche molto orientati a che cosa vogliono fare che poi ti viene anche in mente c'è qualcuno che li porta fino a lì e che gli dice che cosa chiedere che cosa vuole e dove vogliono andare [...] sì lì anche è emersa la cultura un po' perché poi tutti quasi tutti sì tutti venivano dallo stesso posto.  
(Mediatrice arabo-francese)

La mediazione h24 e la mediazione programmata di MedF2 sono state principalmente orientate agli aspetti linguistici, al fine di aiutare gli agenti della polizia municipale nella ricostruzione degli eventi o, come nel caso dei minori non accompagnati, di raccogliere informazioni. Le mediatrici e il mediatore sono d'accordo sulla rilevanza di questo genere di interventi, ma evidenziano alcuni problemi. La principale criticità rilevata da MedF2 consiste nella scarsa informazione degli agenti di polizia sul funzionamento del progetto. Questo aspetto che la mediatrice ha evidenziato descrivendo la complicata procedura attraverso la quale è riuscita a farsi riconoscere nel suo ruolo di mediatrice e a far comprendere le ragioni della sua presenza agli agenti della polizia municipale, viene esplicitata a fine intervista.

MedF2: loro non sanno ancora- cioè tipo da un mese che non mi chiama nessuno ancora, finché avevano bisogno per quei ragazzini che si sono presentati che erano anche di fila sì cioè non so se sanno anche come funziona, questo progetto non lo so se loro hanno presente insomma, magari ce l'hanno presente quelli che a

loro è capitata questa cosa, chiamarmi e fare tutto ciò che volevano fare però gli altri secondo me non sanno neanche.

(Mediatrice arabo-francese)

Il punto debole rilevato dalla mediatrice consiste pertanto nella scarsa informazione data agli agenti rispetto al progetto.

Il racconto di MedF1 evidenzia invece le difficoltà nel caso di una mediazione che non è stata adeguata per quanto riguarda la scelta della lingua di mediazione: una mediatrice nigeriana in una comunità ghanese nella quale non tutti parlano inglese. È interessante anche notare il mescolamento di lingue che si produce nella circostanza raccontata.

MedF1: mi hanno chiamato per fare da mediatrice all'interno di una chiesa, era una chiesa ghanese all'interno della comunità ghanese, non della comunità ghanese all'interno di questa chiesa dove comunque facevano appunto quest'incontro- [...] c'erano comunque diverse culture perché non erano solo ghanesi c'era magari il signore francofono, africano francofono quindi non capiva né il ghanese né l'inglese quindi mi sono trovata a gestire diverse tipologie di esigenze capito? o c'era quello che- ci sono i ghanesi che non capiscono l'inglese perché parlano solo il loro dialetto quindi io traducevo quello che diceva la polizia municipale in inglese poi c'era il traduttore in ghanese e alla fine nella parte finale delle domande ci sono state varie domande però magari c'era quello che la faceva in italiano perché non parlava né ghanese né inglese quello che la faceva in ghanese perché non parlava inglese quello che la faceva inglese e quindi era tutto un mix di lingue però l'ultimo- c'erano tre poliziotti municipali e uno parlava inglese quindi riusciva a gestirsi è stato un po' un mix [...] se ci fosse stata una ghanese in quel caso magari era meglio per la comunità in sé perché magari traduceva direttamente in dialetto e quindi c'era un passaggio in meno, cioè il poliziotto parlava inglese e lei traduceva in dialetto o parlava italiano e traducevano in dialetto

(Mediatrice inglese-nigeriano)

La mediatrice sostiene la necessità di prestare maggiore attenzione alle esigenze linguistiche dei partecipanti, ma sottolinea anche più volte il successo dell'iniziativa e l'abilità degli agenti della polizia municipale,.

MedF1: secondo me quella è una cosa che bisogna preparare prima nel senso se tu sai che la comunità in cui vai è una comunità varia [...] magari in quel caso si poteva affiancare anche un altro della comunità aiutarlo a tradurre però se fossero stati dieci magari era meglio avere una mediatrice direttamente ghanese che traducesse in dialetto e- tanto il poliziotto sapeva parlare inglese quindi studiare un po' meglio la comunità in cui stai andando

Ric: e questo secondo te è stato un punto di debolezza?

MedF1: non proprio debolezza però allunga i tempi, il messaggio però è stato chiaro c'è stato molto feeling c'è stata molta ascolto e feedback quindi è stato comunque, di domande ne avrebbero fatte anche di più quindi secondo me è un programma buono perché magari uno non sa che ne ha bisogno finché non c'è qualcuno che ti dice guarda questo è così così e così, secondo me è proprio una cosa che dovrebbero fare più spesso anche in altre occasioni non so anche all'interno delle aziende in altri contesti perché la gente ne ha bisogno

[...]

MedF1: son stati molto bravi preparati, son stati aperti son stati molto umani cioè non è venuta la figura del poliziotto municipale son venute delle persone in veste di a spiegare delle cose importanti e l'incontro in sé potrei dire un sette perché poteva essere gestito meglio, organizzato meglio, dire prima abbiamo bisogno di uno screen per trasmettere per non perdere tempo, il cambio dell'orario perché magari dovevo arrivare a un orario e son arrivata un'ora prima e magari sapere anche la mediatrice di cosa si va a parlare magari avere un'idea delle slide così un attimo me le leggo capito? me le preparo a casa insomma o informarsi della comunità in cui vai se tutti parlano quella lingua quindi chiamare di conseguenza la mediatrice più adatta all'occasione, quindi una sorta di organizzazione prima poi non so se loro avessero tempo o meno

(Mediatrice inglese-nigeriano)

Oltre a questi due tipi di interventi, si sono registrati interventi nelle attività commerciali e un intervento con due minorenni, sempre nell'ambito del Punto d'accordo. In questi casi, non ci s'è stato alcun problema e la valutazione dell'intervento è completamente positiva.

MedF3: Sono intervenuta con il polizia municipale con dei ragazzini e con la famiglia, punto d'accordo perché ci sono dei ragazzini un po' vivaci, si son dovuta intervenire lì. Dovevano parlarsi la polizia municipale con i genitori con il ragazzino dentro- perché danneggiano fanno spaventare i ragazzi e altre persone anziani quindi erano dei tipetti non da poco

Ric: Quindi dovevi parlare coi genitori

MedF3: Coi genitori ma anche coi ragazzi presenti

(Mediatrice arabo)

MedM2: stiamo andando nei negozi etnici abbiamo fatto abbastanza lavoro specialmente alla stazione del treno tutti quei negozi etnici lì, visto che la polizia ci hanno fermato ci hanno detto di non andare più ma abbiamo fatto un buon lavoro che abbiamo girato in questi negozi e abbiamo cercato di spiegar loro che il negozio se puoi prendere una birra delle altre cose ma quando diventa un bar che le persone vengono e si mettono a bere quindi abbiamo cercato quasi abbiamo convinto loro perché abbiamo visto che le cose sono cambiate infatti uno di questi negozi non c'è- di cose alimentare ha messo a posto ha sistemato è pieno il negozio di cose alimentari siamo rimasti contenti l'ultima volta che siamo andati lì, poi in tutto tre negozi dove di solito ci sono delle persone che bevono e mangiano si sono un po' andati via perché abbiamo spiegato che non è una cosa da fare poi questi ragazzi che stanno in quella zona lì a spacciare se voi continuate a dare da bere a loro continuano a stare qua infatti in uno dei negozi di solito dove stavano davanti a questo negozio questi ragazzi abbiamo visto che questi ragazzi non stanno più davanti al negozio si sono spostati

(Mediatore inglese-nigeriano)

MedF4: Per spiegarli come funziona come devi mettere le robe le etichette dei prezzi attaccati [...] lì c'era un negozio che ha problemi allora sono andata lì ho parlato con la signora lei mi ha detto le sue cose il problema che ha io l'ho ascoltato e l'ho anche detto le cose che per la legge non funziona

(Mediatrice inglese-ghanese)

In tutti questi casi, l'obiettivo del mediatore è stato quello di far comprendere alla persona migrante coinvolta gli aspetti che possono essere in contrasto con la legge e le normative italiane, sia per prevenire sanzioni, sia per dare ai migranti la possibilità di comprendere le ragioni di quelle avvenute e prevenirne altre.

MedF1: l'obiettivo era quello di educare la comunità o comunque diverse comunità, quel giorno era quella ghanese, però magari il giorno prima era quella turca, diverse comunità di stranieri nella città di Modena e dargli un'educazione sul codice della strada perché chiaramente uno straniero che viene in Italia molte volte non è che si va a studiare- magari ha già la patente però sai guidare in Russia o guidare in Ghana, guidare in Cina non è come guidare in Italia perché ci sono sì le regole scritte però magari ne valgono altre, secondo me è stato importante perché tante cose non le sapevano o tante cose dai per scontato [...] proprio regole su come stare su strada, su come avvicinarsi alla polizia sui documenti da avere con sé soprattutto per persone che hanno il permesso di soggiorno; quindi è stato molto importante secondo me per loro capire anche chiedere delle cose "è giusto se mi ferma il poliziotto avere la fotocopia di questo documento avere l'altra" e soprattutto il poliziotto è stato molto gentile perché gli ha fatto capire la differenza tra uno della polizia municipale, cioè la legge del codice stradale, e quella dell'immigrazione, nel senso che se hai il permesso di soggiorno con te è una cosa che fa riferimento alla legge sull'immigrazione se invece un poliziotto ti ferma perché hai non lo oltrepassato col rosso per esempio quello è il codice della strada però devi fargli vedere



comunque i documenti che ti chiede perché è sempre un'autorità [...] quindi comunque si son chiarite moltissime cose o anche riguardo ai corsi per prendere la patente [...] si sono chiesti perché non c'è la possibilità di avere all'interno dei corsi per la patente corsi in inglese che gli permettano anche di capire meglio quello che stanno studiando e di passare gli esami quindi c'è stato uno scambio molto importante (Mediatrice inglese-nigeriana)

MedM2: Poi abbiamo spiegato loro il regolamento della polizia urbana dove c'è scritto che tu lo puoi vendere ma qualcuno non deve stare dentro il negozio a bere, deve venire comprare e andare via poi il cartello vietato fumare deve essere nel negozio tutte queste cose abbiamo un po' spiegato a questi negozianti che sono rimasti contenti, siamo andati [...] anche altri negozi etnici, marocchini turchi, abbiamo detto la roba non bisogna appoggiarla per terra, bisogna avere qualcosa dove si appoggia la roba quindi infatti sono rimasti contenti del nostro lavoro che abbiamo fatto con loro [...] Tanti ci hanno raccontato la loro difficoltà come c'è un negozio di una signora moldava dove lì hanno rubato due o tre volte, sono andati lì hanno rubato i fiori che ha lasciato anche davanti al negozio hanno preso quindi di notte venire a minacciare abbiamo anche detto alla signora cosa bisogna fare; quindi una volta siamo andati lì il signore è rimasto contento ah sono contenta del vostro consiglio ora riesco a sistemare le cose, mettere le cose a posto qua quindi sì è rimasto molto contento o, c'è anche un negozio cinese dove vende la signora vende vestiti che ci ha raccontato che i ladri sono arrivati a casa sua da quando è successa questa cosa ha il battito del cuore- che stava male che non sa cosa fare quindi abbiamo anche consigliato, se tu ce l'hai questo problema bisogna che prendi avvocato chiedi danno perché sono intervenuti la polizia non ha arrestato però tu da quel giorno lì stai male hai questo problema che non riesci a stare in mezzo alla gente e bisogna chiedere i danni [...] C'è bisogno di spiegare le cose alla gente per fargli capire infatti tanti sono contenti sia i marocchini sia i turchi, sia i nigeriani sia i ghanesi sono contenti della nostra presenza, quando gli abbiamo spiegato tante cose sono molto contenti e ritornando abbiamo visto che sono quasi tutti sistemati alcuni hanno tolto addirittura le cose da terra hanno messo dentro un bancale capito? quindi secondo me sono contenti della nostra presenza (Mediatore inglese-nigeriano)

Questa serie di interventi è stata inoltre importante anche per raccogliere informazioni utili agli agenti della polizia municipale. Inoltre, hanno permesso di dissipare malesseri e prevenire conflitti. In un caso specifico, ad esempio, la mediatrice ha rilevato come si siano verificate alcune incongruenze nell'intervento della polizia municipale, incongruenze che hanno generato dubbi e incomprensioni nella persona migrante. Ha potuto chiarire una serie di informazioni contraddittorie, non solo per prevenire ulteriori sanzioni, ma anche perché la signora che gestisce il negozio temeva che per qualche ragione la polizia municipale si stesse ingiustamente accanendo contro di lei.

MedF4: È funzionato perché il problema che aveva, che l'ho spiegato- perché aveva quel problema e riceve le multe è come se ce l'avevano con lei e l'ho cercato di fargli capire [...] ha dato la multa perché tu il prezzo l'hai messo solo attaccato al muro [...] che anche la signora mi ha dato un feedback che ho passato alle mie responsabili per passarle alla PM e che cosa succedeva? Succedeva che la signora diceva arrivava un gruppo diceva una cosa, arrivava un altro e diceva un'altra cosa e così la signora diceva io l'ho messo il peperoncino, ho pesato 100 gr 100 gr perché mi hanno detto mettere il peperoncino tutto insieme in una scatola un gruppo di PM mi han detto di no di metterli dentro i sacchetti, l'ha messo, è arrivato un altro gruppo e ha detto no- allora per la signora con tutta questa confusione che la signora pensava che ce l'avevano con lei e questa ho sentito dalla signora e ho cercato di passare e anche per PM quando andavano lì la signora capiva italiano ma faceva un po' fatica e non assillarlo troppo di andare lì perché pensa che ce l'avevano con lei questa è un'informazione reciproca che abbiamo fatto (Mediatrice inglese-ghanese)

Ric: quindi secondo te è stato importante anche per la PM per comprendere il punto di vista della comunità e delle persone che si trova in un paese

MedF1: sì sì certo secondo me è molto importante per questo dico, non è stato univoco, anche perché erano persone secondo me- non so se sono state scelte o cosa però erano anche persone abbastanza sensibili queste tre persone della PM, aperte al confronto, uno parlava molto bene inglese, l'altro era già stato anche lui in

Ghana infatti me l'aveva detto quindi son più aperte a ricevere stimoli secondo me e a capire cioè non è così e così cioè ti dico che è così, però capisco anche quello che mi stai dicendo ti do una risposta per farti capire che è giusto perché la legge è stata fatta così e quindi questo aiuta perché se no l'altra persona a volte magari si può sentire discriminata però senza un motivo perché non sa la ragione  
(Mediatrice inglese-nigeriano)

Per quanto riguarda gli interventi informativi negli esercizi commerciali, i mediatori rilevano come unica criticità la questione del tempo. Esprimono la loro soddisfazione rispetto all'attiva svolta e agli effetti di miglioramento che hanno potuto rilevare successivamente al loro intervento.

MedM2: Si sentono molto bene dopo il nostro intervento, si sentono più tranquilli più rilassati, più voglia di cambiare più voglia di vivere un'altra vita, ci sentiamo molto contenti di quello che abbiamo fatto per quello sto chiedendo più tempo. Secondo me il problema del progetto è l'organizzazione e il tempo questo qua è il problema, l'organizzazione, non si è organizzato bene bisogna organizzarli bene, bisogna creare tempo bisogna che la questura o la prefettura mettano più soldi su questo progetto qua ci vuole questa cosa qua perché altrimenti lasciando le cose come stanno non abbiamo fatto niente intanto, non ci vedono più è già finito  
(Mediatore inglese-nigeriano)

MedF4: il progetto è bellissimo io pensavo che la chiamata dalla parte dei pm diventava frequentava frequente, non so perché forse loro hanno altre cose non giudico loro eh ma anche le cose che forse per loro è banale ma causa problemi, non chiamano [...] perché a volte l'informazione giusta diventa passaparola [...] dovevano sfruttarci questa opportunità  
Ric: il tempo è stato sufficiente?

MedF4: Per fare un esperimento sì perché a noi hanno dato l'anno scorso dicembre, per sperimentare perché una cosa per sperimentare- devono sfruttarlo di più così vedevamo sì vantaggio o svantaggio perché così io faccio fatica anche a dare giudizi. Se riescono a continuare per vedere sfruttando di queste cose che abbiamo detto tutti solo per provare a vedere perché il progetto è bello non è perché lavoro io, è utile.  
(Mediatrice inglese-ghanese)

In conclusione, è possibile osservare come questa azione, pur presentando alcuni problemi a livello informativo e organizzativo, venga valutata molto positivamente.

Così come affermato nell'ultimo estratto, a causa dei tempi ristretti, questa serie di interventi ha soprattutto consentito di testare in via sperimentale la collaborazione tra polizia municipale e mediatori, rivelatasi fruttuosa e positiva poiché ha fornito la possibilità di colmare le lacune comunicative che possono manifestarsi tra membri di comunità migranti e istituzioni italiane.

#### **2.2.4 La mediazione nella pubblica sicurezza: la prospettiva degli agenti**

Su 10 schede consegnate ad agenti di polizia municipale coinvolti nel progetto, per valutare le esperienze di mediazione linguistico-culturale, 8 sono state compilate. Solamente 3 contengono la parte relativa ai dati socio-anagrafici: si tratta di 3 donne, due nella fascia di età che va dai 35 ai 44 e una dai 25 ai 34. Degli 8 eventi descritti nelle schede, 6 rientrano nella tipologia della mediazione programmata e 2 della mediazione urgente, una delle quali riguarda anche la mediazione telefonica h24.

Cinque interventi di mediazione programmata sono stati rivolti a gestori di attività commerciali di nazionalità cinese, quindi hanno coinvolto mediatori diversi da quelli intervistati. In due schede, viene menzionata la finalità del contatto con i gestori di (1) favorire la compilazione dei questionari rivolti agli esercenti, contenenti informazioni sulla regolamentazione comunale e sulle leggi statali

riguardanti la gestione delle attività commerciali e (2) promuovere un rapporto di fiducia tra personale cinese e polizia municipale. In tutti questi casi, è stato possibile acquisire informazioni sulla persona migrante, grazie al questionario, all'azione dell'agente di PM e all'intervento del mediatore.

In 4 casi, non si è ritenuto rilevante ai fini dell'intervento ricostruire la storia del migrante, mentre nel caso rimanente è stata ricostruita insieme dall'agente di PM e dal mediatore. Con i migranti è stata svolta un'azione di interpretariato, ma in tre casi è stato possibile raccogliere anche informazioni sul paese d'origine e sulla lingua, in due casi grazie alla mediatrice e in un caso grazie all'azione congiunta di agente PM e mediatrice. Due migranti sono in Italia da dieci anni, degli altri tre non si conosce l'anno d'arrivo. Di un migrante si sa che è arrivato in Italia con altri familiari. La condizione lavorativa viene descritta solamente in tre casi: un libero professionista, un imprenditore e un commerciante. Tre gestori sono in possesso di una licenza media, due di quella superiore. Per tutti, la conoscenza della lingua italiana viene valutata tra sufficiente e insufficiente; solamente in due casi è stato possibile rilevare la conoscenza anche della lingua scritta, valutata come insufficiente. Tutti i migranti hanno ricevuto una qualche istruzione, ma il luogo è noto solamente per tre e non è in Italia.

In tutti i casi, l'agente di PM si aspettava che l'intervento di mediazione producesse apprendimento o sviluppo di nuove competenze, rispetto di norme di comportamento e di convivenza, in tre casi le aspettative riguardavano anche la possibilità di espressione di punti di vista personali. Tutti i rispondenti concordano sul fatto che la mediazione ha prodotto apprendimento e sviluppo di nuove competenze e rispetto di norme di comportamento e di convivenza, quattro anche la possibilità di esprimere punti di vista personali.

L'attività e le proposte sono state ben accolte dai migranti in quattro casi; nel quinto questo aspetto non viene esplicitato. Durante l'intervento, nessuno dei mediatori ha imposto il proprio punto di vista con il migrante; in tre casi, quest'ultimo ha avuto la possibilità di esprimere i propri bisogni, in nessun caso sono sorti conflitti tra mediatori e migranti, in nessun caso il mediatore ha formulato giudizi negativi sui comportamenti o sulle idee dei migranti. Infine, tutti gli agenti concordano che, nel rapporto con il mediatore, hanno potuto esprimere il proprio punto di vista rispetto alla situazione e alla persona del migrante.

Due agenti valutano l'intervento con 8, due con 10 e uno con 6 (per motivi non chiariti). Il rapporto con i mediatori e con le persone migranti è comunque valutato da tutti in modo positivo. In due casi, la relazione con il migrante è migliorata in seguito all'intervento, mentre per uno è rimasta identica, e per i rimanenti due questo aspetto non viene esplicitato. Tutti concordano nel ritenere l'intervento di mediazione abbastanza riuscito.

Il sesto intervento di mediazione programmata ha riguardato una ciclista di origine marocchina, che è rimasta coinvolta in un sinistro. Si è svolta solamente un'azione di interpretariato. Non sono state acquisite informazioni sulla signora, né si è ricostruita la sua storia personale, non sono state raccolte informazioni sul suo paese d'origine e sulla sua lingua. Gli aspetti sociali relativi alla migrante non sono noti, fatta eccezione per il livello di conoscenza della lingua italiana, che risulta insufficiente. La parte relativa alle aspettative non è stata compilata. L'esperienza di mediazione viene valutata con 10, il rapporto con il mediatore è considerato positivamente. L'intervento viene descritto nel suo complesso come molto riuscito.

Uno dei due interventi di mediazione urgente ha incluso una mediazione telefonica h24, che ha coinvolto un minore non accompagnato di nazionalità bengalese, per il quale è stato richiesto un

intervento in lingua araba. Non è stato chiarito se il luogo di nascita del ragazzo sia il Pakistan o il Bangladesh. Non si è ritenuto necessario acquisire informazioni relative al migrante. Anche in questo caso, il mediatore ha condotto un'attività di interpretariato. Non sono stati raccolti dati sul paese di origine o sulla lingua del ragazzo, mentre è noto il suo periodo di arrivo in Italia, tra il 2017 e il 2018. Il ragazzo è arrivato in Italia da solo, ha un titolo di scuola media e una conoscenza della lingua italiana insufficiente, mentre non è nota la sua situazione lavorativa. Non ha frequentato la scuola in Italia, ma ha ricevuto un'istruzione nel paese di origine, durata più di cinque anni.

Né l'apprendimento di nuove conoscenze o lo sviluppo di competenze, né il rispetto di norme di comportamento o di convivenza, né l'espressione di punti di vista personali erano tra le aspettative dell'agente di PM. L'ultima di queste tre tuttavia è segnalata come uno dei risultati prodotti dalla mediazione.

Il ragazzo, che si è presentato presso le strutture comunali con richiesta di assistenza, ha accettato una collocazione presso una comunità. Secondo l'agente, il mediatore non ha imposto il proprio punto di vista sul ragazzo, che ha invece potuto esprimere i suoi bisogni. Non sono stati rilevati conflitti e il mediatore non ha formulato giudizi negativi sui comportamenti o sulle idee del ragazzo. Infine, l'agente ritiene di aver potuto esprimere in modo adeguato il proprio punto di vista sulla situazione e sulla persona del migrante durante la mediazione. L'intervento di mediazione viene valutato con 6, sebbene sia il rapporto con il mediatore, sia quello con il ragazzo siano valutati positivamente, e l'intervento di mediazione nel suo complesso sia considerato abbastanza riuscito. Il motivo del voto può essere ricavato dalle note dell'agente: "I numeri telefonici forniti sono spesso irraggiungibili per impegni dei mediatori. Sarebbe opportuno avere almeno due persone da contattare per ogni ceppo linguistico. Occorre introdurre una mediazione per il Bangladesh, attualmente assente". Dunque, vengono richiamati gli stessi problemi organizzativi evidenziati dai mediatori.

L'ultimo intervento riguarda una mediazione urgente attivata per una persona di nazionalità ucraina, conducente di un veicolo straniero per il quale "era necessario sentire il conducente e trascrivere le dichiarazioni, per trasmissione atti a polizia stradale di Genova". Anche in questo caso è stata svolta solamente un'azione di interpretariato. Non sono state raccolte informazioni sul paese d'origine e sulla lingua del migrante. Non è nemmeno nota la data del suo arrivo, anche si sa che è arrivato con amici e che è occupato come manovale. Il titolo di studio non è noto e la conoscenza dell'italiano orale e scritto è nulla. L'unica lingua parlata è l'ucraino.

Le aspettative dell'agente riguardavano l'apprendimento di nuove conoscenze e lo sviluppo di competenze, relativamente sia al rispetto di norme di comportamento e di convivenza, sia all'espressione di punti di vista personali. Tutti questi aspetti vengono anche osservati come risultati dall'intervento. Il mediatore non ha imposto il proprio punto di vista con il migrante, il quale però non ha espresso particolari bisogni; non sono sorti conflitti tra i due, né, infine, il mediatore ha formulato giudizi negativi sui comportamenti o sulle idee del migrante. Anche in questo caso, l'agente ritiene di essere stato in grado di esprimere in modo adeguato il proprio punto di vista rispetto alla situazione e al migrante coinvolto. L'intervento viene valutato con 10: è valutato positivamente il rapporto sia con il mediatore, sia con il migrante e in generale l'intervento di mediazione ha avuto successo.

Complessivamente, gli agenti valutano positivamente l'esperienza di collaborazione con i mediatori: in sei casi la valutazione è tra 8 e 10, in due casi invece viene assegnata una sufficienza. In uno dei due casi, non è chiaro il motivo. Nell'altro, invece, si ritrova specularmente la difficoltà

di comunicazione rilevata dai mediatori, che rende difficile una comprensione reciproca sui modi e i tempi della chiamata del mediatore. L'attività di mediazione descritta viene interpretata come solo interpretariato. In questo incide anche la tipologia di casi presentata dagli agenti, che corrisponde in parte a quella descritta dai mediatori. Questa definizione di interpretariato, tuttavia, sottovaluta la complessità della mediazione, che avviene anche e soprattutto attraverso la traduzione<sup>1</sup>.

### 2.2.5 Conclusioni

La valutazione della mediazione linguistico-culturale è positiva, sia nella prospettiva dei mediatori e delle mediatrici, sia nella prospettiva di insegnanti e agenti. L'aspetto probabilmente più importante, al di là delle valutazioni specifiche, è il riconoscimento reciproco, ossia la crescita di una collaborazione che ha sicuramente margini di ulteriore miglioramento ma che altrettanto sicuramente è già positiva.

L'unico aspetto che rimane problematico è quello organizzativo, che rende la mediazione più complicata e meno efficace, sia per quanto riguarda la continuità e il numero di ore a scuola, sia per quanto riguarda la reperibilità e la gestione delle informazioni e l'adeguatezza nell'uso delle lingue nella pubblica sicurezza. Si tratta di un problema di non facile soluzione, a condizione ovviamente di avere risorse sufficienti. L'impiego di queste risorse è giustificato dal riconoscimento dell'utilità della mediazione.

Un'ultima annotazione riguarda la necessità di chiarire, con tutti i partecipanti, che non c'è una distinzione netta tra mediazione e traduzione e che si fa mediazione anche e soprattutto traducendo: dunque, il problema fondamentale non è fare "soltanto" interpretariato, ma *come* si fa l'interpretariato.

---

<sup>1</sup> Si veda in proposito C. Baraldi e L. Gavioli (2017), Intercultural mediation and "(non)professional" interpreting in Italian healthcare institutions, in *Non-professional Interpreting and Translation. State of the art and future of an emerging field of research*, edited by Rachele Antonini, Letizia Cirillo, Linda Rossato and Ira Torresi. Amsterdam: John Benjamins.

## 2.5 La progettazione dell'accoglienza nelle istituzioni scolastiche

Il corso “Progettare l'accoglienza in una scuola inclusiva” si è sviluppato in tre incontri. Un quarto incontro verrà realizzato a maggio, quando il progetto SIAMO sarà già concluso e testimonierà la continuità del progetto stesso.

La partecipazione delle insegnanti è stata in calo dal primo all'ultimo incontro: al primo incontro hanno partecipato circa 15 insegnanti e all'ultimo soltanto 4. La causa principale, secondo le insegnanti presenti, è stata una concomitanza di altri appuntamenti e corsi dedicati alla stessa categoria di insegnanti a cui è stato indirizzato questo corso.

Il corso “Progettare l'accoglienza in una scuola inclusiva” è stato rivolto a referenti per gli alunni stranieri degli Istituti comprensivi di Modena e si è posto l'obiettivo di “accompagnare e sostenere i docenti referenti nella loro funzione”. Partendo dalla condivisione del protocollo di accoglienza elaborato lo scorso anno scolastico dall'Istituto Comprensivo 3 di Modena, con il sostegno formativo di M.E.MO., il gruppo di lavoro, una volta definiti alcuni obiettivi specifici di lavoro condivisi, è stato “guidato nell'identificazione o nella costruzione di strumenti e materiali a supporto della loro funzione nei diversi istituti comprensivi”.<sup>2</sup>

Di seguito si riporta uno stralcio dell'apertura dei lavori, tratto dal primo incontro dell'11 ottobre 2017, dal quale risulta evidente come dalla rilettura del protocollo di accoglienza si intende far discendere una strumentazione applicativa basata sui bisogni delle insegnanti partecipanti.

### Estratto 1

**Formatrice:** L'incontro di oggi lo abbiamo battezzato come **dedicato al protocollo di accoglienza** proprio perché volevamo incominciare illustrandovi il protocollo di accoglienza che è stato elaborato lo scorso anno, magari ce lo scorriamo anche un attimo insieme. Non è nulla di nuovo è semplicemente un **risistemizzare cose che conoscete già**, ma è intanto una scatola contenitore all'interno della quale possiamo andare insieme a **individuare quali sono gli strumenti** che ci servono, ci mancano, esistono già ma non ne eravamo a conoscenza o io li ho ma un'altra scuola non li ha o eventuali **materiali che vogliamo andare a preparare insieme**. Quindi dovrebbero essere proprio degli incontri che partono da quelli che sono i **vostri bisogni**. Quindi una scaletta di questa ora che abbiamo a disposizione secondo me potrebbe essere una decina di minuti in cui facciamo un'**analisi dei bisogni**, proprio di aspettative vostre rispetto all'idea di dedicare sei ore cioè tre pomeriggi del vostro anno scolastico a questi incontri, prima di fare questo [...] vi illustriamo le proposte di formazione.  
(Incontro 11 ottobre 2017).

---

<sup>2</sup> <https://www.comune.modena.it/memo/formazione/corsi-memo-2017-2018/progettare-laccoglienza-in-una-scuola-inclusiva>

I bisogni delle referenti sono quindi emersi già a partire dal primo incontro, presentandosi non soltanto come bisogni relativi alla relazione con il bambino nell'accoglienza, ma anche come difficoltà di alcune insegnanti di farsi portavoce con le colleghe e i colleghi di un possibile accesso a corsi e iniziative che cercano di promuovere un cambiamento nell'accoglienza dei nuovi alunni con background migratorio. Nel primo incontro, partendo dal problema dei percorsi attivabili per i migranti, ci si è soffermati a lungo su un secondo obiettivo di questo corso: la possibilità di introdurre prospettive diverse nelle consuetudini di accoglienza dei nuovi arrivati nelle scuole, innescando così dinamiche di cambiamento strutturale più ampio.

Un tema importante ha riguardato la frammentarietà delle strategie di accoglienza nei diversi contesti scolastici. Attraverso la discussione e la messa in pratica di una serie di iniziative comuni, il corso si è pertanto proposto di scambiare informazioni e strategie, consentendo una maggiore uniformità nell'azione delle referenti delle scuole, anche con la supervisione attiva dei dirigenti, a più riprese richiamata dalla formatrice.

## Estratto 2

**Formatrice:** Alcune **strategie didattiche** una volta applicate mi permettono di creare una condizione in cui dopo **vado veramente a decidere cosa deve essere davvero individualizzato**, cioè è chiaro che la **presenza di bambini bilingui in classe** richiede, al di là di problemi che possono essere risolti da altri, richiede una **modifica del nostro modo di insegnare** e questo non è semplice, i testi i libri e i manuali che abbiamo a disposizione non ci aiutano in questo quindi non è facile è chiaro che ci si può sentire un pochino smarriti. Ecco invece un percorso di questo tipo può o rassicurare rispetto ad attività che faccio già ma magari tengo un po' nell'angolino perché dico "no però sono l'unica a farlo chissà no il programma i genitori la famiglia chissà cosa mi diranno" e quindi magari mi dà semplicemente la sicurezza per andare a dire no **queste sono le parti importanti che le indicazioni nazionali richiedono** anche se non li vedete nei libri di testo e dall'altro invece per chi magari ha meno esperienza ha la **possibilità di mettersi in gioco**, tutti percorsi però molto pratici alcuni sono vaghi volutamente perché poi **sulla base del gruppo si va a decidere nello specifico su che cosa lavorare** e in tutti ci si rifà ad esperienze già sperimentate quindi c'è anche la possibilità semplicemente di andare a pescare materiali già pronti e riadattarli al proprio (non comprensibile) direi che questo è chiaro (.) in realtà non devo scegliere uno di questi ma se **si crea un gruppo di lavoro nel mio istituto comprensivo** e io e la mia collega abbiamo un'idea specifica su questo noi andiamo a **costruire un progetto**, quindi vi inviterei proprio nel giro di poco tempo di contattare o me o Beatrice Iori con un ritorno (alle riflessioni) che poi fate all'interno della scuola-

**Ins1:** cioè io mi trovo un attimo in difficoltà perché io parlo delle medie allora dentro la mia scuola, cioè noi **non abbiamo degli insegnanti che lavorano con i ragazzi**, abbiamo **due volontari esterni** alla scuola che vengono e lavorano con i ragazzi. Quindi c'è assolutamente trasparenza nel loro lavoro nel senso che loro sono in contatto con i coordinatori (...) **abbiamo un rapporto molto stretto** nel senso che loro concordano con i mediatori il percorso da far fare ai ragazzi e quindi fanno lettura comprensione (non comprensibile) però ovviamente insomma non sono insegnanti che possono venire a fare questi corsi

**Formatrice:** ma il punto è (in classe con gli stessi ragazzi)-

**Ins1:** vanno le insegnanti di italiano quindi non verranno mai a fare questi corsi

**Formatrice:** perché?

**Ins1:** Perché hanno altre 800 cose da fare

**Formatrice:** quindi vuol dire che va tutto bene a scuola

((risate))

**Ins1:** no cioè io stavo pensando **informare i colleghi**, quindi io pensavo di girare questa comunicazione però sinceramente dubito soprattutto in questi anni, la collega lo sa, dove **siamo pienissimi di corsi di formazione** che le mie colleghe di italiano siano disposte- io penso che sia molto utile eh assolutamente

**Formatrice:** possono essere anche altre discipline eh non deve essere forzatamente l'italiano però il discorso è un pochino questo, sono consapevole che non ci sia ruolo più complesso del ruolo del referente no, il referente è quello che stimola su temi- che intanto è quello che ti dice che sta arrivando un nuovo studente in

classe quindi già, deve stimolare su temi che sono scottanti o che magari mi costringono a mettermi in gioco, **quello che vi può aiutare in questo caso è proporli come percorsi di formazione in generale di riqualificazione professionale** quindi non dire guardate ci sono questi corsi di didattica inclusiva per gli stranieri perché non è così tutti questi percorsi possono essere fatti anche in classi in cui i ragazzini stranieri non ci sono, sono **percorsi in cui vado a rivedere alcune tecniche legate al mio lavoro in classe** quindi può anche una situazione di tipo- di tra virgolette disagio dell'insegnante di tipo diverso che viene preso in considerazione e poi c'è un po' la scelta dell'istituto che qui i dirigenti sono consapevoli di questo percorso, il progetto SIAMO lo conoscono magari potete anche ristimolarli a ricordarsi di cosa si tratta perché chiaramente se si crea un gruppo di lavoro nel mio istituto che decide di lavorare su un tema serve anche questo tipo di supporto ecco, io **cercherei un po' di non basare solo sull'interesse del singolo** no? Ma di dire occhei allora rispetto a questo tema proviamo

**Ins2:** col fatto che **non ci sono più soldi per fare i laboratori** bisogna andare per forza nella (non comprensibile) didattica inclusiva per classi

Formatrice: sopravvivono a quei livelli intermedi

**Ins2:** (non comprensibile) con tanti livelli, neo arrivati eccetera per cui non hai più nessuna risorsa, cioè almeno noi sono un po' di anni che non riusciamo più ad avere i fondi per fare i laboratori per cui (bisogna che) uno si arrangi

**Formatrice:** e qui si va in quel pezzettino che è un pochino oltre l'accoglienza, riguarda poi **lo studio, l'accesso alle discipline e il successo scolastico**- dopo di che se in una scuola tutti hanno successo- è anche un po' ripartire dai problemi no? Provate ad andare anche solo a vedere **quanti dei ragazzini stranieri sono stati bocciati lo scorso anno** e in quali classi cioè già questo- già questo mi dice in questa classe non funzionano le cose, ma penso che in questo dovrete **riprendere il dialogo con il dirigente** non sentire tutta la responsabilità su di voi di come dire, promozione coi colleghi [...] queste secondo me sono **piccole occasioni per provare ad attivare anche quel cambiamento in classe** che poi mi facilita nella gestione delle differenze oltre che trasmettere la possibilità ai ragazzi di sviluppare maggiormente le loro competenze, in una scuola in cui c'è poca risposta io cercherei di stimolare un pochettino il dirigente

(Incontro 11 ottobre 2017)

Nell'estratto 2 è anche interessante osservare come la formatrice proponga alle insegnanti un lavoro di riflessione e di revisione degli strumenti già in uso, anche svincolato dalla presenza dei bambini stranieri in classe. L'accoglienza di bambini con background migratorio viene trattata e costruita non come un'emergenza a cui porre un rimedio, ma come un'opportunità di cambiamento e miglioramento complessivo del sistema educativo. Si propone un affinamento di metodi e approcci di insegnamento, fondato sulla capacità di osservazione e di modellare il proprio lavoro in base alle esigenze e alle caratteristiche della classe.

Il primo incontro si è concluso con la presentazione del protocollo d'accoglienza da parte della formatrice e con la richiesta alle insegnanti di guardarlo e di cercare di capire quali dei passaggi che lo compongono potrebbero funzionare nella loro realtà scolastica e quali invece potrebbero risultare più problematici. Per l'incontro successivo, è stato enunciato l'obiettivo di concentrarsi, oltre che sul protocollo di accoglienza, anche sulle prove di accoglienza, per poi decidere insieme su quali altri elementi sarebbe opportuno focalizzarsi.

Il secondo incontro, si è aperto con la richiesta di fare osservazioni sul protocollo di accoglienza, di riflettere sulla sua applicabilità, sulle modifiche e sugli adattamenti che sarebbe opportuno apportare, sui materiali che potrebbero essere aggiunti, tra quelli che le insegnanti già utilizzano.

Nel riflettere sui materiali, è emerso un esempio interessante di confronto fra approcci diversi nelle realtà scolastiche, che ha evidenziato come il corso abbia permesso alle insegnanti di scambiare opinioni e strategie di lavoro, e come la supervisione dell'esperta abbia favorito l'emergere di quesiti e suggerimenti, quindi di mettere a punto e perfezionare gli strumenti. Durante l'incontro, la formatrice ha introdotto e discusso in particolare le caratteristiche di uno strumento di mappatura, il



cui fine è quello di restituire un'immagine delle classi per guidare meglio le insegnanti nelle decisioni relative all'inclusione dei nuovi arrivati. Durante la presentazione di questo strumento, è emerso che in uno degli istituti comprensivi lo strumento è già in uso, ma con un nome diverso rispetto a quello presentato dalla formatrice, come si evince dall'estratto 3, che evidenzia anche come ciò abbia suscitato l'interesse della formatrice e di altre insegnanti.

### Estratto 3

**Ins1:** Io sono dell'IC 10 di Modena **noi non la chiamiamo mappatura ma la chiamiamo tabella di criticità** e in effetti è una tabella sia quantitativa ma diciamo che cerca di essere anche qualitativa- vi spiego meglio- oltre a inserire tutte le classi e le scuole perché sì- praticamente si mette su una tabella le classi parallele del comprensivo per quanto riguarda la primaria, noi siamo quattro scuole primarie quindi abbiamo proprio la tabella- le classi prime di tutte e quattro le scuole le classi seconde- cioè una tabella per ogni serie diversa parallela e poi naturalmente nell'altra entrata ci sono **tutte le altre variabili di criticità** quindi numero di alunni, numero di alunni certificati, numero di BES, DSA e per quanto riguarda ad esempio i certificati diamo, attribuiamo un punteggio a seconda del tipo di handicap e per cui-

**Formatrice: a priori però?**

**Ins1:** no non a priori perché noi abbiamo una **commissione** che è composta da noi funzioni strumentali per l'intercultura più la funzione strumentale per i bambini h più le insegnanti che si occupano di letto scrittura e quindi DSA e BES, insieme ogni anno noi ci troviamo e le altre funzioni strumentali ci forniscono l'elenco di tutti i DSA di tutti i BES che poi durante l'anno vengono aggiornati quindi sono un lavoro continuo e la funzione strumentale h attribuisce lei dei punteggi di criticità a seconda che il bambino sia più o meno grave, poi ci sono altri indicatori se ad esempio ci sono dei bambini seguiti dai servizi sociali se ci sono casi particolari adesso dovrei riguardarmi la tabella, magari la prossima volta mi ricordo

**Ins2:** comunque oltre ai bimbi- ai bambini attribuite anche un punteggio-

**Ins1:** a tutto- a tutto noi la chiamiamo tabella di criticità per quel motivo perché per ogni cosa viene attribuito un punteggio, magari la prossima volta guardandola vi faccio capire meglio come concretamente funziona e ovviamente chi- alla fine si fa una somma numerica, chi ha il punteggio più alto diciamo è la classe meno idonea ad accogliere quindi quando noi abbiamo dei bambini da inserire partiamo dalla classe che ha un punteggio inferiore di criticità, di problematicità. Poi comunque al di là della questione numerica quantitativa, si va a guardare per classi se ci sono delle ore di sostegno quante sono se ci sono ore di PEA quante sono

**Formatrice: e nella tabella non c'è ad esempio?**

**Ins1:** diciamo che non è indicato ma noi- cioè ce lo scriviamo lo aggiungiamo ecco- lo aggiungiamo quando ragioniamo per il singolo caso, se ci sono dei progetti quando ad esempio- noi abbiamo ad esempio delle insegnanti in pensione che fanno dei progetti a scuola di supporto, volontari- anche quella è una risorsa, insomma dopo per ogni singolo caso si ragiona- si ragiona e si cerca di trovare la classe idonea quindi non viene chiamata mappatura ma in realtà corrisponde a una mappatura

**Formatrice: (io magari mi limiterei a condividerla)- funziona?**

**Ins1:** sì funziona è chiaro che non è mai la perfezione perché poi i casi sono talmente particolari che una tabella non risponde mai al 100% a tutte le domande che ti poni però è un aiuto per essere un po'-

**Formatrice:** è un aiuto a distribuire meglio per gli inserimenti

**Ins3:** noi abbiamo solo la scheda in segreteria la classe il numero di alunni i bimbi h e la rotazione cioè chi è già inserito per non- perché da noi è davvero un numero alto di bimbi da inserire quindi c'è una rotazione perché se no si va a gravare tanto

**Formatrice:** direi che più o meno- l'IC [istituto comprensivo] dieci?

**Ins1:** l'IC dieci sono scuole tipo Gramsci Collodi Bersano Anna Frank Marconi

**Formatrice: quello che mi chiedo è come funziona la compilazione? È molto dispendiosa in termini di tempi, è abbastanza automatico?**

**Ins1:** in effetti del tempo ne occorre perché normalmente all'inizio dell'anno ci sono sempre degli incontri con gli altri referenti, poi ogni volta che si deve decidere per l'inserimento noi lavoriamo in team in questo gruppo, in questa commissione per cui diciamo noi referenti dell'intercultura svolgiamo il colloquio raccogliamo tutti i dati, diciamo fotografiamo- compiliamo e fotografiamo la tabella relativa e la inviamo

alle altre referenti e poi ci si confronta, e in base- incrociando- incrociando l'opinione delle diverse referenti, arriviamo a decidere insieme- è una cosa laboriosa

**Formatrice:** certo perché **mi viene da dire che l'inserimento- se ho un ragazzo- un bambino per cui vedo che non ci sono grosse criticità no? può finire anche in una classe con un punteggio alto in qualche modo no?** È un po' questa la distribuzione rispetto a **un'accoglienza che vedo fin da subito complessa** per cui sto- può giocare in- non deve essere vista forse solo come una distribuzione di equità numerica, ma questo mi permette anche di dire, di fronte a tanti inserimenti cioè vado a scegliere proprio la situazione migliore per uno studente, **ti chiedevo la complessità della creazione della tabella, perché non tutti hanno le commissioni** in molte scuole c'è il ref- almeno nell'IC 3 il referente è solo, quando ho il referente alla primaria e uno alla secondaria ma sono solo loro due, la commissione non esiste

**Ins1:** mi è capitato negli anni passati di essere da sola ma io la utilizzavo ugualmente adesso le situazioni sono molto più complesse il fatto che ci sia una commissione è molto positivo perché ci si confronta perché arrivano dei bambini che hanno una problematicità enorme per cui è bene avere anche dei confronti con i colleghi però già come strumento lo puoi utilizzare anche come singola persona

**Formatrice:** e classe per classe potrebbe essere una tabella che viene fatta dal consiglio di classe? **Una lettura trasversale avete mai provato?**

**Ins1:** no questo non lo abbiamo mai provato sinceramente ((confusione))  
(Incontro 28 novembre 2017)

Questo estratto permette di osservare tre elementi importanti nel corso, che ha non ha proposto soltanto strumenti, ma anche metodologie di lavoro innovative.

Anzitutto, è emersa la promozione di un confronto tra le insegnanti sugli strumenti e sulle pratiche esistenti e più consuetudinarie alle quali si ricorre nelle scuole. All'interno di questo confronto e delle descrizioni delle insegnanti relativamente ad esperienze e pratiche, la formatrice ha cercato di far emergere la complessità delle situazioni e le ambivalenze che caratterizzano gli strumenti utilizzati. Questo metodo di confronto non è stato tanto volto a una valutazione dell'adeguatezza degli strumenti, ma piuttosto al far emergere una serie di osservazioni su cui poi lavorare al fine di favorire un perfezionamento degli strumenti stessi. L'importanza di privilegiare un approccio osservativo, rispetto a uno valutativo, è stata promossa come tecnica da utilizzare anche in classe. La promozione dell'osservazione o, come la formatrice stessa l'ha definita, l'importanza di promuovere "una cultura dell'osservazione", diventa perciò essa stessa uno strumento al quale il corso ha cercato di familiarizzare le partecipanti.

L'estratto 4 evidenzia la proposta dell'osservazione e della sospensione della valutazione, come elemento che merita particolare attenzione, se guardato anche dalla prospettiva degli studi contemporanei sull'identità e sulla partecipazione attiva del bambino nella costruzione sociale della sua identità culturale<sup>3</sup>. I posizionamenti identitari attribuiti al bambino quando lo si valuta, e gli effetti che le dinamiche possono avere al livello dell'interazione del nuovo arrivato con i compagni, così come con le insegnanti e nella relazione del bambino con lo spazio che lo circonda, sono prospettive di osservazione e intervento raramente considerate nella vita scolastica quotidiana, ma su cui è importante interrogarsi nel momento in cui ci si pone l'obiettivo di promuovere cambiamenti relativi non solamente ad un migliore funzionamento delle dinamiche scolastiche, bensì anche al benessere del bambino neo-arrivato e della classe nel suo complesso. Nell'estratto 4, la formatrice, nel presentare i test di competenza da somministrare prima dell'inserimento in classe,

---

<sup>3</sup> MacLure, M., Jones, L., Holmes, R., MacRae, C. (2012). Becoming a problem: Behaviour and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38(3): 447-471; James, A., Jenks, C., Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia*. Roma: Donzelli; Wallace, C. (2011). A school of immigrants: how new arrivals become pupils in a multilingual London school. *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 97-112; Baraldi, C. (2014a). Children's participation in communication systems: A theoretical perspective to shape research. *Soul of Society: A Focus on the Live of Children and Youth* 18: 63-92.

propone una tecnica che permette di avviare una comunicazione efficace con il bambino neo-arrivato, senza valutarlo, affiancando all'accoglienza l'osservazione delle sue competenze iniziali.

#### Estratto 4

**Formatrice:** anche **con un bimbo appena arrivato**, nel piccolo gruppo fare il **cerchio delle domande** **“Come ti chiami? io mi chiamo...”** vedo se lui parte e lo sa fare, ma anche se non lo sa fare vedo se nel momento in cui si fa il cerchio riesce a ripeterlo, **che lo integra immediatamente** già questo mi dà un'indicazione, va bene non lo sa però mi dà una risposta se invece magari anche nell'attività mi rimane bloccato molto ho un'osservazione- chiaramente **si parla di osservazione e mai di valutazione** perché non è in due minuti che vado a dare un profilo, una descrizione un timbro un'etichetta a un bambino appena arrivato, all'inizio tra l'altro il filtro è anche abbastanza alto quindi- però mi dà un ritorno e intanto **si crea già una situazione di comunicazione** no? Per questo anche **queste prove vanno somministrate con l'attenzione di creare anche il clima giusto** in cui c'è un punto di partenza che diventa poi anche uno stabilirsi (non comprensibile).

Incontro 28 novembre 2017

Viene quindi considerato importante che gli strumenti e le prove somministrate ai bambini con background migratorio, non portino a costruire differenziazioni che possono risultare negative o dannose per le relazioni del bambino nella classe. In tal senso, è significativa l'attenzione posta sull'idea di sperimentare l'utilizzo di materiali anche con gli italo-foni. Anche per questo aspetto, il tentativo è quello di uscire da un mero sistema valutativo, per concentrarsi invece su altri aspetti: in particolare, di nuovo, sulla capacità di osservare, valorizzando le dinamiche relazionali, il benessere del singolo e del gruppo classe, l'impegno e le risorse già esistenti nel bambino.

Come si nota dall'estratto 5, riguardante il terzo incontro, l'approccio proposto può anche consentire di non dividere gli studenti tra stranieri e madrelingua, concentrandosi su altri criteri, in grado, da un lato, di dare spazio ad un riconoscimento della complessità di cui la scuola è ricca, e dall'altro di limitare la diffusione di rischiosi etichettamenti e di distinzioni che potrebbero risultare controproducenti per l'esperienza scolastica del bambino nel suo complesso, producendo frustrazione nel singolo e riproducendo stereotipi all'interno dell'istituzione scolastica.

#### Estratto 5

**Formatrice:** E quindi qui metteremo insieme adesso con Lisa e Giulia **una sorta di kit** un po' di materiali che poi possono usare tutti, un pezzettino, una parte ma in modo da **uniformare un po' la valutazione che riguarda le competenze in italiano**, il valore che secondo me hanno queste prove è che soprattutto queste scritte **possono essere in realtà somministrate a tutta la classe**, soprattutto all'inizio dell'anno ecco, cioè questa prova per le medie può andar bene anche per dei ragazzi italiani di prima e di seconda, magari quello che accade è che i ragazzi di prima e di seconda arrivano fino alla fine, il compagno non italo-fono ne fa una parte ma già è più interessante secondo me un passaggio che non è ancora avvenuto per l'insegnante perché magari scopre che non è che gli italiani, gli stranieri, ma che **ci possono essere situazioni anche un po' miste**.

(Incontro 20 marzo 2018)

Il terzo incontro si è aperto con un breve riepilogo sul materiale discusso e messo sul sito MEMO a disposizione delle insegnanti.

#### Estratto 6

**Formatrice:** ok allora vi racconto come ho messo un pochino insieme i materiali e poi scorriamo alcuni punti delle mail perché alcune mi avete segnalato materiali che magari sono in uso e che io non ho e quindi possiamo andare a integrare. Allora quello che dovremmo fare è una piccola **raccolta di materiali condivisi** un po' tra tutte le scuole da mettere poi sul sito di MEMO come risultato anche di questo percorso, i **macro temi** sono due, il **modello di protocollo di accoglienza** che a questo punto è il protocollo dell'IC3 reso un po' più libero (non comprensibile) d'altronde ho visto anche dalle mail che mi sono arrivate che bene o male in tutte le scuole si seguono procedure simili, magari la grossa differenza riguarda chi sceglie all'interno dell'IC in che classe inserire il bambino nel senso che in molte realtà è il dirigente che fa questa scelta più o meno appoggiandosi alla rilevazione fatta dall'insegnante referente mi sembra che anche in questi contesti però mettere in evidenza il fatto che può esserci una valutazione iniziale è un valore aggiuntivo e non il contrario e poi abbiamo alcune **schede di lavoro che vanno ad integrare il protocollo** quindi questa è una prima parte la seconda parte che ancora non c'è è la **valutazione delle competenze linguistiche** dove rimettiamo insieme i materiali per lo screening del percorso fatto con Lisa Mattioli e Giulia Zoboli, per chi non ha seguito il percorso in pratica lo **screening delle competenze** si tratta di un percorso in cui sono stati rimessi in fila materiali che erano già in uso all'interno di MEMO però rimessi in fila in modo un po' più coerente per la scuola primaria alcuni testi mancavano quindi sono stati integrati per la scuola secondaria erano procedure che facevano in automatico gli insegnanti facilitatori di MEMO non essendoci più gli insegnanti facilitatori è stato utile proprio il passaggio di informazioni agli insegnanti, in particolare all'insegnante referente. Allora la valutazione viene fatta con l'obiettivo di **costruire la prima parte del portfolio dello studente** siamo nel caso di ragazzini stranieri, appena arrivati, arrivati da poco o bambini che possono essere inseriti anche da molto tempo ma hanno un percorso frammentato problematico proprio il bisogno di andare a snocciolare un pochettino meglio la situazione no? Magari quei casi in cui alcuni degli insegnanti non vedono progressi nell'apprendimento altri li notano ed è anche un'osservazione che è molto importante quando voglio andare poi ad organizzare attività nel laboratorio di italiano lingua 2. Quello che si fa però è una valutazione che viene raccolta appunto in un portfolio che è appunto una collezione di cose la prima la biografia linguistica e scolastica dello studente, la seconda cose che vado a inserire è la lettura delle prove di valutazione linguistica con le prove vere e proprie e poi nel tempo chi continua a seguire il bambino in classe e nel laboratorio aggiungerà altre testimonianze del lavoro no? Nell'osservazione delle competenze linguistiche, anche per i livelli più bassi, il **punto di partenza è la rilevazione delle abilità di lettura e di scrittura** con un test fatto sul modello della prova che era appunto in uso nella scuola (non comprensibile) [...] quest'anno nel corso di screening è stata reiterata la versione anche per la scuola primaria  
Incontro 20 marzo 2018

In seguito alla presentazione delle prove di valutazione delle competenze linguistiche, la formatrice ha introdotto il problema delle prove di matematica, facendo riferimento alle prove del sesto circolo. Nell'estratto 7, un'insegnante di matematica afferma di non utilizzarle e di fare piuttosto affidamento su una serie di strumenti che ha lei stessa creato. È emersa anche un'esigenza specifica delle insegnanti riguardante le prove di matematica: le referenti hanno segnalato la necessità di un maggiore coinvolgimento e di una maggiore condivisione del problema dell'inclusione dei nuovi arrivati con le insegnanti di matematica, per chiarire che non si tratta di prove valutative e per introdurre cambiamenti nelle prove che consentano di tenere conto delle conoscenze pregresse del bambino, anche se queste ultime vengono esibite attraverso modalità di svolgimento del calcolo diverse da quelle comunemente utilizzate nelle scuole italiane.

Estratto 7

**Ins3:** io non ho usato quelle, uso un po' un fai da te perché **le prove di matematica per i bambini della primaria** (non comprensibile) sulla base di alcune immagini allora non so chiedere anche (non comprensibile) qualche indicazione topologica come si muovono sulle immagini e dal punto di vista numerico è- vedi se riescono a fare le operazioni quali operazioni a seconda di che anno-

**Formatrice:** questa è la prova che fate voi a scuola?

**Ins3:** no che faccio io (a seconda)- è proprio **una cosa molto terra terra** perché non sempre quelle (del sesto) ti danno la misura di ciò che sanno fare anche perché ad esempio mi è capitato lo screening di

quest'anno di tre bimbi di tre fratellini cinesi appena arrivati ovviamente avendo anche- quando si presentano le operazioni in colonna- cioè **loro fanno delle cose diverse** cioè mettono in colonna in maniera diversa, quindi già **presentare una scheda così è fuorviante**- la situazione- “non ti ho mai visto, capito qua, cosa vuoi da me?” perché sono piccolini in seconda o terza elementare, quarta insomma dice “ma io lo faccio diversamente ( )” mi ero attrezzata diversamente [...] però **rischio di sottovalutarli** poiché non usano le nostre strategie di calcolo e allora c'è un po' un rischio di sottovalutazione

[...]

**Ins2:** e comunque in base all'esperienza nostra sono **un'arma a doppio taglio** perché se il bimbo non riesce a finirle o si è bloccato perché non ha capito quello che doveva fare o perché lo fa in un modo diverso, **il momento dell'inserimento diventa ancora più drammatico** perché “ah ma non è adeguato in matematica” e quindi diventa l'arma per inserirlo nella classe indietro

**Formatrice:** eh questo invece **forse è il pezzettino sul quale bisognerebbe un pochino ricordarci**, cioè queste non sono prove selettive, sono **prove informative** per cui non è che sei da terza però ti metto in seconda perché non sei riuscito a fare quella prova anche perché-

**Ins2:** eh lo so è **una battaglia ogni volta**

**Formatrice:** anche perché **il problema sono proprio i tempi** cioè nel senso che magari oggi la prova non la faccio tanto bene e già fra due settimane invece mi sento un po' più rilassato un po' meno in ansia, ho capito quei due passaggi e la prova la faccio con (maggiore facilità)

**Ins2:** sì ma poi insomma **se lasci il genitore fuori ti guardano con due occhioni- se lasci il genitore dentro gli incombe** certamente non la fa a suo agio una roba così

**Ins1:** sì forse bisognerebbe dissociare un attimo (quello che hai detto tu S. secondo me) è giustissimo il discorso che **non sono prove di valutazione** finalizzate all'inserimento nella classe ma sono prove informative per cui l'inserimento nella classe è ricollegato all'età anagrafica-

**Ins2:** bisognerebbe **fare una formazione a tappeto** su questo

**Ins1:** più o meno poi capisco anch'io le eccezioni varie eccetera però insomma esatto cominciare un-

**Formatrice:** forse avere queste prove che ti dicono seconda terza quarta e quinta

**Ins2:** eh forse ci vorrebbe **un fascicoletto di prove** senza l'indicazione della classe

**Formatrice:** **senza indicazione della classe anche secondo me**, anche perché molte attività sono in realtà uguali

**Ins2:** del resto quelli di lingua non ti danno (non comprensibile) ma non dice se è A1 va in prima o in seconda anche se è da terza

**Formatrice:** sì perché un conto è il calcolo che è un pezzettino della matematica no? Cioè qua c'è molto calcolo no? **però la parte ad esempio di geometria non c'è** se non- no qualcosina di figure ma sono già le frazioni (2.0) **questo potrebbe già essere un obiettivo di lavoro**

[...]

**Ins4:** secondo me **bisognerebbe proprio condividere con le insegnanti di matematica** [...] secondo me c'è bisogno di- che anche l'insegnante di matematica si occupino di questo aspetto cioè non è una critica che sto facendo cioè proprio magari si sottovaluta questa cosa

**Ins1:** sai cosa c'è che **tradizionalmente della questione linguistica se n'è sempre occupata l'insegnante di lingua** e tradizionalmente che sappia io le referenti di intercultura sono quasi sempre state nell'ambito umanistico è che non funziona così e quindi forse un **maggior coinvolgimento** potrebbe essere un primo passo verso un'apertura una trasversalità ( )

**Formatrice:** questo magari potrebbe essere **una cosa più motivante per fare un incontro tra di noi** no? proprio un incontro anche misto di referenti con insegnanti di matematica e andare a individuare-

**Ins3:** e i referenti del gruppo di matematica che lavorano sullo screening potrebbero essere coinvolti visto che loro sono particolarmente esperti su questo, secondo me vari test proposti per lo screening potrebbero essere recuperati

(Incontro 20 marzo 2018)

Durante il terzo incontro, le insegnanti hanno avuto l'opportunità di confrontarsi non solo sulle loro strategie di inclusione dei nuovi arrivati, ma anche su modalità alternative di prova di ingresso, rispetto a quelle attualmente in uso, basate sulla somministrazione di una prova, trasversale a varie discipline, il cui risultato segnala se la classe corrispondente all'età del bambino è adeguata o se il nuovo arrivato deve essere inserito in una classe precedente.

I problemi posti dalle insegnanti durante il terzo incontro, tengono conto di vari fattori che influenzano il successo del bambino durante le prove, dimostrando perciò una sensibilizzazione, probabilmente già esistente, ma sicuramente ulteriormente stimolata dal corso, per le diverse e complesse variabili su cui è opportuno riflettere nelle decisioni relative all'inserimento dei nuovi arrivati.

In tal senso, il corso, oltre ad avere fornito strumenti e materiali pratici e puntuali (protocollo di accoglienza, mappatura, test di competenza per la scuola primaria, prove di valutazione delle competenze linguistiche), di cui le insegnanti possono disporre per la realizzazione del loro lavoro, ha anche promosso una discussione e un'osservazione critica delle consuetudini in uso nelle realtà scolastiche, favorendo l'assunzione della prospettiva del bambino (“non ti ho mai visto, capito qua, cosa vuoi da me?”, “ma io lo faccio diversamente”) che può orientare il miglioramento delle pratiche di accoglienza e la valorizzazione del benessere del bambino.

In conclusione del terzo incontro, la formatrice ha presentato un riassunto del materiale raccolto: il materiale dell'IC 3, la mappatura con l'indice di criticità, una bibliografia riguardante il materiale per l'insegnamento dell'italiano lingua 2, alcuni PDP (programmi didattici personalizzato) di BES riadattati, rimandando anche al materiale prodotto da Maria Arici, insegnante formatrice e coordinatrice di reti di scuole<sup>4</sup>, il cui lavoro è stato rielaborato nel protocollo di accoglienza adottato dalla formatrice<sup>5</sup>.

La formatrice ha inoltre invitato le insegnanti a raccogliere e descrivere alcune attività di accoglienza già realizzate, in modo da fornire suggerimenti e strumenti di lavoro anche per le insegnanti che si trovano per la prima volta a gestire e accompagnare l'accoglienza iniziale. È rimasta aperto il problema delle prove di valutazione di matematica, che è stato proposto come obiettivo su cui lavorare nell'anno scolastico successivo.

Per concludere, è possibile osservare che il corso ha trattato e discusso una serie di strumenti rilevanti per le referenti delle scuole, favorendo la loro integrazione e alcune considerazioni critiche. Sebbene la formatrice e le docenti siano rimaste in contatto anche tramite mail e il materiale sia stato reso disponibile sul sito MEMO, la scarsa partecipazione, specie nell'ultimo incontro, ha limitato l'efficacia che il corso aveva in potenza. Un quarto incontro verrà programmato, se le insegnanti lo riterranno opportuno, in maggio.

---

<sup>4</sup> Si vedano i due fascicoli dal titolo “Intercultura Interazione Inclusione Integrazione – Verso una nuova cittadinanza”: uno raccoglie i documenti legislativi, nazionali e provinciali, che vengono forniti alle scuole come supporto per l'inclusione e la formazione di tutti gli studenti; il secondo raccoglie gli strumenti, vale a dire una raccolta di buone pratiche nate all'interno di percorsi di formazione e di condivisione (<https://www.vivoscuola.it/Editoria/Libri/Verso-una-nuova-cittadinanza2>).

<sup>5</sup> <https://www.vivoscuola.it/content/download/3928/121966/file/Verso%20una%20nuova%20cittadinanza%20fascicolo%20n2.pdf>

## 2.6 Conclusioni

L'analisi che ha approfondito le attività ha confermato il successo del progetto: questo successo è testimoniato dal coinvolgimento e dalla valutazione dei giovani migranti, degli operatori coinvolti nelle attività con i minori migranti, dalle insegnanti coinvolte nella mediazione linguistico-culturale e dai mediatori, dagli incontri promossi con le insegnanti sui protocolli di accoglienza.

L'approfondimento ha fornito inoltre alcuni motivi di riflessione. Un primo motivo di riflessione riguarda la necessità di chiarezza della comunicazione e dell'informazione. In qualche circostanza, infatti, i giovani migranti hanno frainteso il significato delle proposte, ad esempio interpretando l'attività informativa come proposta lavorativa, oppure non capendo bene il significato delle attività sportive. Qualche altro problema di questo tipo è emerso anche per la mediazione linguistico-culturale svolta in collaborazione con la polizia municipale, soprattutto per quanto riguarda il servizio di reperibilità per un'attività di interpretariato e il fraintendimento nell'uso della mediazione sulle competenze specifiche di gruppi linguistici diversi.

In secondo luogo, appare importante riflettere sulla continuità e sulla sostenibilità delle iniziative. Sono stati avviati contatti e create aspettative che richiedono ulteriori attività per non risultare episodici e quindi deludenti. L'interesse per il gioco e per lo sport deve essere coltivato. Appare importante mantenere vivi i contatti sul territorio promossi attraverso la collaborazione tra operatori di strada e operatori che si occupano di avviamento al lavoro, perfezionando la collaborazione e i modi di contatto con i giovani. Appare essenziale dare continuità alla mediazione linguistico-culturale. Il lavoro impostato negli incontri sull'accoglienza nelle scuole richiede continuità e monitoraggio, oltre che allargamento ad altri ordini di scuola.

## Capitolo 3. La percezione della diversità

### 3.1 Introduzione

Questo breve capitolo riguarda una parte di questionario che mirava a capire come i partecipanti alla formazione interpretino e valutino la diversità di prospettive e il suo trattamento. Hanno risposto a questa parte di questionario i 264 insegnanti e i 45 operatori che hanno partecipato alle attività di formazione (si veda il Capitolo 1), per un totale di 309 rispondenti.

I dati generali, che riguardano i rispondenti, sono identici a quelli già presentati nel Capitolo 1 e vengono qui semplicemente ricordati (Tabelle 1-6). Come già segnalato nel Capitolo 1, data la diversa strutturazione del corso del CPIA (“Apprendimento attivo e strumenti digitali”), alcuni dati socio-anagrafici riguardano solo 230 dei 264 insegnanti. Tuttavia, per quanto riguarda le tabelle successive, non c’è nessuna differenza, pertanto le tabelle 7-12 riguardano tutte le 309 persone rispondenti. Le tabelle 13-15 riguardano invece soltanto le 264 insegnanti, perché vertono su aspetti specifici relativa alla diversità delle prospettive degli studenti.

**Tab1. Genere**

	Insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	N	%	n	%
Femmina	245	92,8	27	60	272	88,0
Maschio	19	7,2	18	40	37	12,0
Totale	264		45		309	100

**Tab2. Età**

	insegnanti		operatori		Totale	
	n	%	N	%	n	%
Fino a 34	22	8,3	9	20,0	31	10,0
35-44	65	24,6	17	37,8	82	26,5
45-54	104	39,4	12	26,7	116	37,5
55-64	72	27,3	7	15,6	79	25,6
65 e oltre	1	0,4	0	0,0	1	0,3
Totale	264		45		309	100



**Tab3. Età sopra i 44 anni**

	insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	N	%	n	%
Meno di 44	87	33,0	26	57,8	113	36,6
45 o più anni	177	67,0	19	42,2	196	63,4
Totale	264		45		309	100

**Tab4. Titolo di studio**

	insegnanti		operatori		Totale	
	n	%	n	%	N	%
Diploma	104	39,39	13	28,9	117	37,9
Laurea primo livello (3 anni)	22	8,33	8	17,8	30	9,7
Laurea magistrale (5 anni) o vecchio ordinamento	114	43,18	21	46,7	135	43,7
Specializzazione/dottorato di ricerca o superiore	13	4,92	2	4,4	15	4,9
Altro	11	4,17	1	2,2	12	3,9
Totale	264		45		309	100

**Tab5. Sede di lavoro**

	Insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	N	%	N	%
Modena città	200	<b>87</b>	37	<b>82,2</b>	237	<b>86,2</b>
Modena provincia	28	12,2	4	8,9	32	11,6
Fuori provincia	2	0,9	4	8,9	6	2,2
Totale	230		45		275	100

**Tab6. Precedenti esperienze con il centro MEMO**

	Insegnanti		Operatori		Totale	
	n	%	N	%	n	%
Sì	200	<b>87</b>	10	22,2	210	76,4
No	30	13	35	<b>77,8</b>	65	23,6
Totale	230		45		275	100

### 3.2 La diversità

Il 59,2% delle persone rispondenti, con una leggera prevalenza tra gli operatori (62,2%), ritiene che la diversità sia un valore positivo se accordata ad altri modi di pensare. Il 22% ritiene invece che sia necessaria una fusione tra punti di vista diversi (si tratta soprattutto di insegnanti) e il 14,9%

afferma che la diversità va semplicemente accettata (soprattutto tra gli operatori). Tolleranza e modo unico di pensare sono scelti da pochissime persone. Risulta quindi evidente la propensione all'accordo, ma anche il fatto che una minoranza richiede fusione. Soltanto poche persone, invece, mettono in conto la mera accettazione della diversità.

**Tab7. Trattamento della diversità di prospettive**

	insegnanti		operatori		Totali	
	n	%	n	%	n	%
Tolleranza	5	1,9	2	4,4	7	2,3
Accettazione	38	14,4	8	17,8	46	14,9
Creazione di un unico modo di essere e pensare	4	1,5	1	2,2	5	1,6
Fusione di modi di essere e pensare	62	23,5	6	13,3	68	22,0
Mantenimento in accordo con altri modi di essere e pensare	155	58,7	28	62,2	183	59,2
<b>Totali</b>	<b>264</b>		<b>45</b>		<b>309</b>	<b>100,0</b>

Secondo il 62,8% delle persone rispondenti (tra gli operatori il 68,9%), la diversità personale prevale su quella culturale: questa visione favorevole ad associare la diversità alle persone appare dunque largamente maggioritaria. Tuttavia, per il 18,8% la diversità culturale prevale (con percentuale doppia tra le insegnanti) su quella personale e il 18,1% ritiene che la diversità culturale non sia separabile dalla diversità personale. Complessivamente, quindi, il 36,9% delle persone rispondenti (37,9% delle insegnanti) assegna un peso rilevante alla diversità culturale.

**Tab8. Diversità personale e diversità culturale**

	Insegnanti		Operatori		totali	
	n	%	n	%	n	%
Prevalenza diversità personale	163	61,7	31	68,9	194	62,8
Prevalenza diversità culturale	53	20,1	5	11,1	58	18,8
Coincidenza di diversità personale e diversità culturale	47	17,8	9	20,0	56	18,1
Non risponde	1	0,4	-	-	1	0,3
<b>Totali</b>	<b>264</b>		<b>45</b>		<b>309</b>	<b>100</b>

La diversità tra persone appare prevalentemente positiva (50,8%), mentre non è mai considerata in modo negativo. Il dato complessivo, tuttavia, cela una differenza significativa: le insegnanti ritengono la diversità personale molto più frequentemente positiva rispetto agli operatori (53%

contro 37,8%). Nel complesso, comunque, una valutazione ambivalente della diversità personale è piuttosto diffusa (49,2%), ed è largamente maggioritaria tra gli operatori (62,2%), il che segnala un atteggiamento diffusamente sospettoso per le manifestazioni di diversità delle persone.

**Tab9. Valutazione della diversità tra le persone**

	insegnanti		Operatori		Totali	
	N	%	N	%	n	%
Sempre positiva	140	<b>53,0</b>	17	37,8	157	50,8
A volte positiva e a volte negativa	124	47,0	28	<b>62,2</b>	152	49,2
Sempre negativa	-	-	-	-	-	-
<b>Totali</b>	264		45		309	100,0

Nel caso della diversità culturale, le valutazioni di insegnanti e operatori sono più allineate ed evidenziano uno spostamento comune verso l'ambivalenza, che diventa maggioritaria (56,6%), sebbene permanga l'assenza di valutazioni negative. È chiaro dunque che il sospetto per la diversità cresce quando si aggiunge l'aggettivo "culturale".

**Tab10. Valutazione della diversità tra le culture**

	insegnanti		operatori		totali	
	n	%	N	%	n	%
Sempre positiva	117	44,3	17	37,8	134	43,4
A volte positiva e a volte negativa	147	<b>55,7</b>	28	<b>62,2</b>	175	<b>56,6</b>
Sempre negativa	-	-	-	-	-	-
<b>Totali</b>	264		45		309	100,0

La tabella comparativa evidenzia la differenza di atteggiamento per la diversità personale e la diversità culturale.

**Tab11. Comparazione tra valutazione della diversità personale e valutazione della diversità culturale**

	Diversità personale		Diversità culturale	
	n	%	n	%
Sempre positiva	157	<b>50,8</b>	134	43,4
A volte positiva e a volte negativa	152	49,2	175	<b>56,6</b>
Sempre negativa	0	0,0	0	0,0

Totali	309	100,0	309	100,0
--------	-----	-------	-----	-------

Nel complesso, prevale l'idea che la diversità di prospettive meriti rispetto anche quando non si condividono le prospettive (45,6%). In questo caso, la differenza tra insegnanti e operatori è minima. Si tratta però di una valutazione minoritaria. La preoccupazione che la diversità di prospettive possa violare valori è infatti piuttosto diffusa (34,3%) e decisamente più diffusa tra le insegnanti (35,6% contro 26,7%). Anche l'inevitabilità dei conflitti è sottolineata da una percentuale non trascurabile di persone rispondenti (16,5%), in tal caso soprattutto operatori (24,4%). Infine, è del tutto trascurabile l'idea di mettersi d'accordo (3,6%). Questi dati confermano ed evidenziano ancor meglio il sospetto per la diversità, evidenziato sopra, evidenziando in particolare una differenza di prospettiva tra insegnanti più spesso preoccupate dei valori e operatori più spesso preoccupati dei conflitti.

**Tab12. Trattamento della diversità di prospettive**

	Insegnanti		operatori		totali	
	n	%	N	%	N	%
mettersi d'accordo	9	3,4	2	4,4	11	3,6
saper affrontare dei conflitti che sono inevitabili	40	15,2	11	24,4	51	16,5
Rispettare i valori di ciascuno, senza necessariamente dividerli	121	<b>45,8</b>	20	<b>44,4</b>	141	<b>45,6</b>
Rispettare i valori di ciascuno se non violano i valori degli altri	94	35,6	12	26,7	106	34,3
Totali	264		45		309	100,0

La larga parte delle persone partecipanti (89,9%) esprime una preferenza per il dialogo in caso di situazioni di conflitto: in particolare, la preferenza è diffusa tra le insegnanti (82,6% contro 71,1% degli operatori). Il ricorso a una mediazione è l'altra modalità di trattamento che raccoglie consensi che non siano sporadici, in particolare tra gli operatori (26,7% contro 15,5% delle insegnanti). Questa differenza rende tangibile la fiducia (o l'esigenza) più diffusa di mediazione tra gli operatori, rispetto alle insegnanti. È interessante notare che un intervento decisionale esterno è escluso da tutti.

**Tab13. Possibili soluzioni dei conflitti tra prospettive diverse**

	insegnanti		operatori		Totali	
	n	%	n	%	n	%
Parlarne apertamente	218	<b>82,6</b>	32	<b>71,1</b>	250	<b>80,9</b>
Affermare il proprio punto di vista	5	1,9	1	2,2	6	1,9
Ricorrere a qualcuno che decida chi ha ragione	-	-	-	-	-	-

Ricorrere a qualcuno che aiuti a mettersi d'accordo	41	15,5	12	<b>26,7</b>	53	17,2
<b>Totali</b>	<b>264</b>		<b>45</b>		<b>309</b>	<b>100,0</b>

### 3.3 La diversità degli studenti

Alle insegnanti, sono anche state poste alcune domande riguardanti loro la prospettiva sulla diversità degli studenti.

È anzitutto molto interessante notare la prevalenza maggioritaria di un'aspettativa di partecipazione ed espressione dei punti di vista personali degli studenti (58,3%), decisamente prevalente sulle aspettative di apprendimento delle norme (5,3%) e, soprattutto, di apprendimento di competenze e abilità (36,4%). Questa maggioranza favorevole alla partecipazione, in particolare nel confronto con l'apprendimento, può sembrare piuttosto sorprendente perché indica, almeno a parole, un cambiamento concettuale importante nell'insegnamento, che forse coinvolge in modo particolare chi partecipa a questo tipo di corsi e che può essere stato influenzato dal contenuto dei corsi frequentati.

**Tab14. Aspettative verso gli studenti**

	n	%
Apprendimento delle norme fondamentali	14	5,3
Apprendimento di competenze e abilità importanti	96	36,4
Partecipazione esprimendo i propri punti di vista	154	<b>58,3</b>
<b>Totali</b>	<b>264</b>	<b>100</b>

Questa interessante prospettiva delle insegnanti è largamente confermata dall'adesione quasi plebiscitaria alla valutazione di un'uguale rilevanza delle prospettive di insegnanti e studenti (79,9%), che surclassa quella tradizionale per cui le prospettive degli insegnanti hanno più rilevanza di quelle degli studenti (soltanto 14,8%) e può essere associata anche al 5,3% che afferma persino la maggiore rilevanza delle prospettive degli studenti.

**Tab15. Rilevanza delle prospettive**

	n	%
Prospettive degli insegnanti più rilevanti di quelle degli studenti	39	14,8
Prospettive degli studenti più rilevanti di quelle degli insegnanti	14	5,3

Prospettive di studenti e insegnanti con uguale peso	211	<b>79,9</b>
<b>Totali</b>	264	100

Il plebiscito in favore della partecipazione degli studenti si ripete per quanto riguarda la considerazione prioritaria assegnata alle prospettive degli studenti (89,4%), rispetto a quella della valutazione e della correzione del loro punto di vista, soltanto al 10,6%.

**Tab16. Trattamento della differenza di prospettive tra studenti e insegnanti:**

	N	%
Valutazione e correzione delle prospettive degli studenti	28	10,6
Promozione e considerazione delle prospettive degli studenti	236	<b>89,4</b>
<b>Totali</b>	264	100

### 3.4 Conclusioni

Questi dati presentano un certo grado di ambivalenza. Da una parte, emergono una forte propensione al dialogo (e in subordine alla mediazione) e, per quanto riguarda le insegnanti, una considerazione positiva molto diffusa della partecipazione e delle prospettive degli studenti. Dall'altra parte, circa la metà delle persone rispondenti si mostra sospettosa nei confronti della diversità delle persone e la maggioranza si mostra sospettosa nei confronti della diversità culturale. Questo dato è anche evidenziato dalla propensione mostrata in favore dell'accordo e della fusione delle prospettive, mentre l'accettazione della diversità in quanto tale è decisamente minoritaria.

Si tratta di dati su cui occorre promuovere una riflessione ulteriore attraverso la formazione. In particolare, occorre promuovere una riflessione sulla compatibilità tra una valorizzazione molto diffusa delle prospettive degli studenti e il sospetto verso la diversità. E occorre promuovere una riflessione sul significato del dialogo, che sembra associato prevalentemente all'accordo e alla fusione, piuttosto che all'accettazione della diversità.

Si tratta di due temi di riflessione molto importanti, che nel quadro del progetto SIAMO, che punta alla creazione di solidarietà e accoglienza, costituiscono orizzonti di sviluppo fondamentali.

## Capitolo 4. La gestione del progetto: analisi degli incontri del Comitato di Pilotaggio

L'analisi degli incontri del Comitato di Pilotaggio ha la funzione di verificare la capacità di collaborazione, gestione delle decisioni e gestione dei problemi nel Comitato, di cui hanno fatto parte i rappresentanti dei tre enti partecipanti al progetto (Comune di Modena, CPIA e Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia) e i responsabili delle diverse azioni, tutti funzionari del Comune di Modena. L'analisi degli incontri ha riguardato i seguenti aspetti:

- (1) il funzionamento della comunicazione (efficacia del coordinamento, possibilità di tutti i presenti di esprimersi);
- (2) l'efficacia nell'affrontare i temi rilevanti, evidenziando il coordinamento e le eventuali difficoltà nel verificare l'andamento delle azioni.

La video-registrazione degli incontri ha permesso di raccogliere materiale per osservare la capacità di coordinare la realizzazione del progetto e la messa in atto delle azioni che quest'ultimo prevedeva.

Questo tipo di analisi consente di osservare i modi in cui il gruppo di lavoro, durante gli incontri a cadenza mensile, ha preso le decisioni, negoziato e gestito i problemi o i dubbi emersi tra i partecipanti. L'estratto 1, che è stato registrato durante il primo incontro del Comitato, riporta la spiegazione del significato delle video-riprese, fornita dal coordinatore dell'Università di Modena e Reggio Emilia (C.UNIMORE).

### Estratto 1

C.UNIMORE: Allora la finalità delle riprese, come anche peraltro era previsto nel- nel progetto- nell'attività valutativa è quella di inserire all'interno della valutazione, della ricerca valutativa in generale del- del- del progetto ma anche l'attività di questo- questo pilotaggio- scusate mi confondo sempre tra regia- di questo comitato di pilotaggio in quanto è il comitato che ha la funzione di coordinare le attività in modo efficiente e credo che (non comprensibile) (del ministero) e quindi **le riprese serviranno a fornire degli elementi di valutazione dell'efficienza del comitato di pilotaggio** eh verranno trascritte- naturalmente le riprese verranno poi eh archiviate secondo la legge sulla privacy, non verranno utilizzate okay? **verrà invece fatta una trascrizione di queste riprese che verrà utilizzata dalla ricercatrice per raccontare diciamo così quello che è accaduto durante il comitato di pilotaggio** (non comprensibile) una propria eh documentazione empirica che non credo che il ministero vorrà vedere ma nel caso la volesse vedere c'è anche questa ecco- quindi naturalmente **non è una valutazione sull'operato dei membri del comitato di pilotaggio ma una valutazione sulla funzionalità quindi dal punto di vista appunto della presa di decisioni del coordinamento del comitato nel suo complesso** questo è il senso (quindi già) **tutto anonimizzato per motivi di privacy** perché non saranno mostrate le riprese ma sarà una **trascrizione**

**anonimizzata** nel senso che è (non comprensibile) nei confronti di tutti poi chiaramente se non avete problemi possiamo anche (mettere) il ruolo, ma non il nome della persona ecco (non comprensibile) nel caso quindi (non comprensibile) eventualmente (non comprensibile) volesse avere una documentazione **si può sempre avere anche la documentazione dell'esistenza di questo lavoro di ricerca** però ecco questo è il senso (0.5) mi date il consenso?

Tutti: Sì

C.UNIMORE: Va bene

(Incontro Luglio 2017)

Come evidenzia l'estratto 1, l'analisi del Comitato di Pilotaggio riguarda il funzionamento della comunicazione, non le azioni dei singoli partecipanti. L'analisi consiste nel valutare il funzionamento comunicativo del coordinamento e della promozione del dialogo tra i partecipanti.

Il coordinamento si è espresso anzitutto nel fatto che tutti gli incontri del Comitato di pilotaggio hanno incluso una rilevazione dello stadio di avanzamento delle diverse azioni previste nel progetto.

Il coordinatore del progetto (C.COM), oppure la responsabile delle azioni (R.COM), hanno via via dato la parola a ognuno dei rappresentanti dei settori del comune e dei tre partner. Ciò ha consentito di fare il punto della situazione, di far emergere e di discutere l'andamento delle attività, nonché le eventuali criticità, e fornire quindi al Comitato un quadro generale, sistematicamente aggiornato, su cosa era già attivo, che cosa in partenza, e che cosa eventualmente in ritardo rispetto al programma indicato nel progetto. In questo modo, si è garantita la piena partecipazione di tutti i partecipanti agli incontri del Comitato di pilotaggio, favorendo il confronto tra di loro e la trasparenza nelle decisioni prese per la realizzazione e la messa a punto delle varie azioni previste dal progetto.

Nell'estratto 2, C.COM spiega l'importanza della ricognizione delle attività, anche in relazione all'esigenza di una loro valutazione, mettendo così anche in evidenza l'importanza del coordinamento tra i partner del progetto.

## Estratto 2

C.COM: [...] questo un po' eh l'obiettivo (.) ecco sulla- la riunione di oggi però eh è importante anche per **fare il punto della situazione rispetto a tutte le attività** che eh si intende svolgere in base al nostro programma dei prossimi mesi quindi il giro di tavolo che dobbiamo fare ( ) è quello di capire come siamo messi nei vari- nei vari- n- nei vari settori per le attività che dobbiamo svolgere anche perché molte delle nostre attività come ci ricordava il professor [C-UNIMORE] eh **sono anche importanti per capire la funzione dell'attività che l'Università fa di supporto all'interno del progetto** insomma quindi essendo come dire- avendo un ruolo un po' diverso rispetto a quello del CPIA e del- del Comune ma che è orizzontale e di valutazione complessiva quindi era necessario e utile anche da quest- interpreto bene no?

C.UNIMORE: sì sì sì

C.COM: era quello di capire **come siamo messi anche rispetto alla tempistica** ragionevolmente precisa delle cose che vanno fatte e la cosa che vi chiederei è anche via via che si fanno le i seminari i corsi di formazione eccetera di darvi l'informazione mh tempestiva anche a noi in modo tale da poterla seguire e magari darvi anche una mano di supporto oltre che di raccolta del materiale che poi (non comprensibile) con una certificazione (.) bene (.) ho detto tutto? Possiamo?

(Incontro Ottobre 2017)

L'estratto 3 riguarda un esempio di coordinamento del dialogo. L'estratto riguarda una parte della discussione sulla struttura del sito di documentazione del progetto. R.COM avvia la discussione sull'organizzazione del sito e nella discussione, intervengono XF, DF, TF e C.COM. Nel corso della discussione, XF si esprime in modo dubbioso sull'organizzazione del materiale (turni 6, 9 e soprattutto 17). Associandosi, TF esprime i propri dubbi in modo più diretto (turno 7) e



successivamente obietta alle modalità di lavoro suggerite da R.COM (turno 27). DF, al contrario, appoggia la tesi di R.COM. Dopo avere ascoltato le diverse posizioni, C.COM si inserisce coordinando la discussione e sostenendo l'impostazione di R.COM (turno 12). Dapprima formula una domanda che permette di chiarire un punto di vista (turno 14), quindi interviene ripetutamente a sostegno degli interventi di R.COM (turni 16, 18, 20, 22), facendo infine riferimento anche al punto di vista di DF. C.COM, quindi, non media, ma piuttosto coordina nell'intento di portare a termine un piano di lavoro, coordinandosi con R.COM e legittimandolo a fronte di alcuni dubbi.

### Estratto 3

1. R.COM: **dopo ci dite anche voi cosa pensate**, qui avevamo inteso gli strumenti o i materiali utilizzati nel corso delle attività adesso quando sono dei materiali definiti in un qualche modo in questo caso ad esempio pensando alle formazioni che è la cosa più semplice e anche quella più "successa" ci possono stare tutte le slide e tutti i vari materiali che sono stati utilizzati nella presentazione degli incontri- nella gestione degli incontri non tanto dei mat- ecco mentre invece
2. XF: (non) dei prodotti finali
3. R.COM: tu hai messo anche questionari perché te ne ha parlato C.UNIMORE?
4. XF: sì me ne avevamo parlato- sì C.UNIMORE poi ovviamente si può risistemare tutto eh
5. R.COM: **questa parte qua adesso la vediamo meglio** però potrebbero essere messi qui anche gli strumenti utilizzati per fare i vari interventi di monitoraggio e di valutazione, invece i prodotti realizzati sono i prodotti finali
6. XF: sono i prodotti finali e
7. TF: **sì perché scusami** se c'è nella descrizione delle attività noi appunto penso proprio alla formazione quando descrivo l'attività di formazione che faccio appunto le slide i formatori che mi daranno i materiali da mettere sul sito li mettiamo quindi in due posti, sia quando descrivo il mio percorso formativo e sia in questi strumenti e materiali oppure qui ci mettiamo quell'altro tipo di attività che si sta svolgendo per capirci l'università di valutazione di tutto il percorso formativo? **Non lo so è una sezione doppia?**
8. DF: **secondo me solo apparentemente** può essere un doppione **secondo me dipenderà veramente** quando comincia ad arrivare quando comincia ad arrivare
9. XF: il materiale **vediamo**
10. DF: **perché mi sono occupata** per diverse altre- **scusate mi permetto di dover fare il lavoro che stai facendo tu** poi non dal punto di vista proprio di tecnico [...] **è giusto il dubbio condivido però secondo me si vedrà molto quando arrivano i materiali** veri potreb- anche io ho pensato che ci potesse essere una sovrapposizione starà a noi capire se vogliamo che ci sia o no e se è funzionale a qualcosa (non comprensibile) **davvero capiamo un attimo come-**
11. R.COM: **se io penso- sulla senso la mia azione**
12. C.COM: **sì ognuno pensa alla sua attività**
13. R.COM: **allora dico che** formazione- il fatto di avere i documenti della formazione cioè penso alla dispensa oppure alle slide e le mette lì è funzionale perché uno va a leggere quello che è stato fatto nell'azione di formazione poi ci sono- la documentazione può approfondire se uno vuol lasciare una bibliografia (non comprensibile) sui materiali penso adesso al gioco useranno molto il materiale interno dell'azione che fanno
14. C.COM: **e che tipo di materiale usano per esempio?**
15. R.COM: **mah dei giochi-** possiamo- possiamo inserire come materiali che utilizzano
16. C.COM: **quindi in questo caso ha un senso**
17. XF: **si pensava di tenere distinte queste cose**
18. C.COM: il materiale gioco che sono una tipologia di gioco **che può essere comunque** (non comprensibile) **messo dentro** insomma perché poi sarà una descrizione del gioco immagino
19. R.COM: **sì magari un'immagine** (non comprensibile) e poi una descrizione
20. C.COM: **o può essere anche** un rinvio ad un- se è un gioco fatto con- in maniera digitale potreste anche fare un rinvio al materiale digitale che si trova da qualche altra parte

21. R.COM: (non comprensibile) che utilizzi durante le attività che fai, non è il momento formativo che deve (non comprensibile)
22. C.COM: **sì quindi in questo caso ci sta** per cui-
23. TF: (non comprensibile) alle attività di promozione?
24. C.COM: sì
25. TF: **cioè comunque rimane anche**
26. C.COM: **la descrivi come attività**
27. TF: **come attività** (non comprensibile) perché onestamente lo vedo- cioè **continuo a pensare che è un doppione** perché quando vado sotto il tema appunto attività promozionali io metterò almeno per come mi ero organizzata anch'io il mio sito metterò tutto là sotto mi vado a vedere le attività promozionali (non comprensibile) l'educazione stradale dei cittadini metterò tutti i materiali che hanno prodotto, tutti gli incontri che han fatto, le slide che ha fatto il collega tutte sotto la voce promozione dell'educazione stradale, **se poi vogliamo tenerla anche lì che è subito immediata va bene ecco**
28. C.COM: **poi possiamo fare una valutazione come diceva giustamente DF1 in corso d'opera che intanto raccogliamo poi vediamo se è utile oppure no**

(Incontro Dicembre 2017)

Dopo questa fase, la discussione sulla funzione del sito continua, attraverso un confronto basato su una serie di domande e dubbi, chiarimenti e decisioni sulla struttura che il sito avrà a conclusione del progetto. Al termine della discussione, XF giunge alla conclusione che la ridondanza, sulla quale inizialmente aveva avanzato dubbi, può essere utile e C.COM conclude osservando che la ridondanza proposta è un modo efficace per rendere evidente la complessità del progetto, nel contempo razionalizzandone la documentazione. Questa conclusione, che è stata preparata dai suoi interventi precedenti, permette di evidenziare che la decisione finale è la migliore possibile e rende anche conto dei dubbi sorti.

Estratto 4

XF: diciamo che è strutturato **in questo modo sarà un sito un po' ridondante di informazioni** cioè si potranno trovare le cose in una sezione e poi anche in un'altra ci saranno dei link che rimandano alle stesse cose **ma forse questo è anche utile perché il progetto è molto complesso** quindi non so che dire insomma

C.COM: no no uno dei problemi che abbiamo è questo qui noi- il problema di questo progetto al di là della ristrettezza del tempo è che abbiamo ci sono pochi partner perché siamo solo tre partner il comune l'università e il CPIA però il partner comune impegna metà servizi del settore del comune di Modena quindi cioè voglio dire con tutta la loro complessità quindi questo- anche vi ricordate che anche nella fase progettuale questo è stato tra virgolette un problema perché dovevamo ricondurre a unità tutta una serie di cose che- ce l'abbiamo fatta è **ovvio che adesso nel momento in cui facciamo le cose questa complessità si ripresenta**, per cui anche tra virgolette **la ridondanza tutto sommato può servirci anche per orientarci meglio, per spiegare meglio qual è la complessità del progetto** e anche superare- e **dare un minimo di razionalità** perché se no il rischio è che non si capisca perché il tema del gioco cosa c'entra con il tema della pubblica sicurezza piuttosto che della formazione dei servizi sociali cioè diventa tutto- tenuto invece tutto insieme probabilmente è- essendo anche molto (non comprensibile) mantenendoci su quelle che sono state le impostazioni a monte quindi della progettazione riusciamo a dare un quadro razionale di tutto altrimenti il rischio è che non si capisca.

(Incontro Dicembre 2017)

Il coordinamento del Comitato ha dovuto anche gestire il sorgere di aspetti difficili e delicati del progetto. L'estratto 5 mette in evidenza come è stato affrontato un tema rilevante e delicato: la rendicontazione della partecipazione al progetto tramite la raccolta di dati sensibili, in particolare del codice fiscale. TF chiede inizialmente come sia possibile rilevare la presenza dei migranti durante gli incontri previsti nelle comunità religiose, in particolare nella moschea (turno 3). R.COM

interviene chiarendo che c'è flessibilità nella raccolta delle presenze (turni 4 e 6). C.COM rafforza questa posizione, esplicitando la possibilità di evitare la richiesta del codice fiscale; nel contempo, tuttavia, evidenzia le difficoltà che possono nascere per la rilevazione a seguito della raccolta dei codici fiscali (turno 7). Ciò provoca una reazione pessimistica di TF (turno 8), a cui fanno seguito un commento di R.COM e la riparazione di C.COM, il quale chiarisce che non sta chiedendo di usare il codice fiscale nella moschea. Il turno 12 mette in evidenza il percorso complicato e ambivalente che si sta seguendo: si tratta di fatto di una sorta di brainstorming, nel tentativo di chiarirsi su che cosa sia o non sia possibile fare sul piano formale. Il Comitato diventa così la sede di un tentativo collettivo di risolvere una possibile contraddizione tra aspetti formali relativi al controllo delle attività e aspetti sostanziali di realizzazione di attività delicate in contesti informali, peraltro previste nel progetto. Nel turno 13, TF ripropone, argomentando in modo ampio, la difficoltà nell'identificare le persone migranti sul territorio, in situazioni in cui gli operatori e i mediatori sono impegnati in interventi comunque importanti. Negli interventi successivi, viene proposta una verifica degli indicatori nel progetto, richiamati nel lungo turno 18 da R.COM, per capire quali siano i margini per contatti informali senza necessità di identificazione. Ai turni 20 e 22, TF precisa le modalità che ha ipotizzato. La sequenza termina con l'intervento del coordinatore di UNIMORE, che evidenzia come sia ragionevole ipotizzare un lavoro sul territorio nel quale non ha senso l'identificazione e come ciò non possa non essere riconosciuto come necessario per evitare di ostacolare il progetto. TF ne conviene.

#### Estratto 5

1. TF: posso fare una domanda sui partecipanti?
2. R.COM: sì
3. TF: perché a breve abbiamo avuto due incontri nelle comunità religiose ecco e sul come posso rilevare la presenza degli uditori presso la moschea cioè non lo so fargli firmare un registro- il contesto è un po' particolare quindi mi ponevo
4. R.COM: però dobbiamo- era era perché cioè dobbiamo parlarne insieme adesso decidere insieme qual è la cosa importante cioè quali sono i punti di attenzione- cioè su cui decidere di intervenire perché il ministero richiede sui partecipanti diciamo così stranieri no che inter- che noi intendiamo rendicontare vuoi come utenti dei servizi vuoi come partecipanti agli incontri informativi richiede di rilevare le persone attraverso le firme, attraverso i codici fiscali attraverso i dati dei documenti di identità cioè attraverso tutta una serie di robe su cui noi dobbiamo decidere fino a che punto vale la pena di spenderci- anche- dopo di che decidiamo, siamo autonomi nel dec- cioè se noi organizziamo appunto un evento all'interno del quale partecipano persone straniere che rappresentano per noi l'utenza che ci interessava coinvolgere ma è un contesto nel quale noi non siamo in grado di raccogliere in maniera così rigorosa la partecipazione loro dicono non c'è mica problema, non li contate come- non li rendicontate come destinatari dell'intervento ecco quindi bisogna un pochino stare attenti anche rispetto a quello che noi avevamo preventivato di eh di rendicontare. Faccio un esempio più concreto che ci è toccato allora i partecipanti agli incontri- secondo me tutte le persone che partecipano a incontri di carattere informativo possono senza grossi problemi firmare cioè- firmare l'entrata e l'uscita di questo incontro eh ovviamente inserendo nome e cognome, firma di entrata e firma di uscita-<sup>SEP</sup>
5. TF: senza codice fiscale e tutte quelle cose-
6. R.COM: rispetto a questo sarebbe necessario il codice fiscale, io non so cioè il codice fiscale ehm il problema è questo loro- il nostro progetto che si rivolge a cittadini di paesi terzi regolarmente presenti, quindi diciamo dovrebbero esserci problemi di questa natura e quindi le persone dovrebbero tranq- noi lo chiediamo a tutti quelli che vengono alla formazione nel nostro caso sono operatori pubblici, insegnanti, eccetera, però ci troviamo effettivamente anche con loro a dover giustificare come mai gli chiediamo il codice fiscale ( . ) pazienza qualcuno-

7. C.COM: solo una- distinguiamo due cose, lì i codici fiscali sono una cosa un po' antipatica in effetti da chiedere ma (non comprensibile) un dato- comunque è un dato sensibile oltretutto per cui quindi però, ce lo chiedono, guardando la modulistica, solo nella parte del monitoraggio che è poi quella dove loro- noi stiamo facendo monitoraggi trimestrali e loro via via ci chiedono di darli, i loro moduli prevedono appunto il codice fiscale, quindi questo ci crea questo problema. Sulla parte eh invece delle firme che poi presenteremo alla rendicontazione non è prevista il codice fiscale, c'è questa cosa abbastanza strana se volete dalla parte del monitoraggio ce lo chiedono e dall'altra invece nei documenti e nei moduli non è previsto il codice fiscale
8. R.COM: (non comprensibile) nei moduli, in questi moduli qui, nei registri (che abbiamo) non ci sono nei moduli di monitoraggio sì per questo che noi aggiungiamo anche moduli in più perché ci serve per il monitoraggio
9. TF: eh appunto quindi non se ne esce
10. C.COM: non se ne esce no no lo dicevo
11. R.COM: se noi vogliamo dire che hanno partecipato cento persone a un'attività, queste cento persone o sono registrate col loro codice fiscale o noi non le rendicontiamo
12. C.COM: eh cioè noi possiamo- esatto siccome c'è una difficoltà, io immagino nella comunità religiosa insomma ma oppure penso interventi di strada (non comprensibile) andare a chiedere il codice fiscale secondo me non lo- se riusciamo a fare, a fargli mettere la firma è già molto, rispettato nome cognome va bè l'identificazione ci deve essere comunque
13. TF: però cioè scusate io parlo di polizia municipale allora possiamo avere i dati identificativi di chi magari si rivolge allo sportello perché magari è andato lì per una sanzione anche se non me lo dichiara è ovvio che lo posso- ci posso risalire, però sull'altra attività di prossimità sul territorio l'identificazione che va a fare la polizia municipale è un'identificazione eh che dipende, quando sei nell'ambito della prossimità con il mediatore quindi siamo un po' borderline simile all'attività che fanno le politiche giovanili, si limitano a chiedere nome e cognome, nel momento in cui cominci a chiedere tutta una serie di generalità vuol dire che sta svolgendo anche la funzione di polizia in senso stretto e magari- cioè diciamo più nella funzione informativa, io posso provare a sentire se- cioè è che rischi di agganciare meno persone con questa modalità
14. C.COM: eh lì bisogna che facciamo una valutazione rispetto agli indicatori cioè noi cosa dobbiamo porci, forse era questo che voleva dire (non comprensibile) questa parte qui forse
15. LF: eh guardiamo gli indicatori
16. TF: guardiamo gli indicatori così
17. C.COM: perché a quel punto facciamo un ragionamento pratico
18. R.COM: allora rispetto alle persone straniere, minori e adulti che abbiamo previsto di coinvolgere, noi abbiamo scritto che ehm rendicontiamo minori e adulti stranieri coinvolti in attività anche sperimentali di mediazione a supporto della qualificazione dell'offerta dei servizi rispetto a questo obiettivo c'eravamo noi dell'istruzione, la polizia municipale e il progetto di prossimità. Abbiamo-avevamo indicato un dato complessivo di 560 persone di cui 160 noi, 100 la polizia municipale e 300 il progetto di prossimità. Eh era- noi avevamo detto che avremo rilevato questo dato eh utilizzando le richieste e gli interventi effettuati dagli operatori. La questione- cioè diciamo che questo tipo di registrazione con anche il codice fiscale e/o il dato, il numero del documento di identità ci ha un po' sorpreso anche a noi allora rispetto ai nostri interventi nelle scuole siccome la nostra mediazione avviene soltanto all'interno delle scuole su richiesta della scuola noi abbiamo- non abbiamo- cioè abbiamo inserito tutti i dati nominativi perché questo noi lo abbiamo, di tutti i minori che sono interessati da questo interventi ma non abbiamo inserito il codice fiscale né tanto meno il documento d'identità giustificando questa roba qui col fatto che questi sono minori all'interno delle scuole e quindi non sono neanche tenuti ad avere questi dati volendo e in tutti i casi non entravano in questo tipo di rilevazione neanche da parte di istituzione scolastica che è il nostro interlocutore- cioè noi diciamo così secondo me, in questo modo penso che- loro non ci han detto niente rispetto a questa scelta
19. C.COM: abbiamo mandato il monitoraggio (non comprensibile) non hanno fatto alcun rilievo su questo
20. TF: noi avevamo scritto, sempre nella descrizione dell'indicatore sottoscritto dal responsabile di progetto perché quando ci siamo dati questo indicatore per la polizia municipale pensavo che dall'ispettore- che ne so della (non comprensibile) che magari mi fa un elenco di signori che si sono

rivolti a lui che avessero avuto bisogno del mediatore e poi se non ha raccolto le firme, perché magari le ha raccolte su atti di polizia lui mi sottoscriveva però che effettivamente eran persone che anche perché mi servono anche ai fini della fatturazione per pagare

21. C.COM: cioè te li firma il responsabile che certifica quella presenza di persone non (non comprensibile)
22. TF: perché è la stessa modalità che mi sono data anche per pagare i mediatori perché appunto quando l'ispettore mi contatta il mediatore io poi io devo ricevere il cedolino sottoscritto dall'ispettore che mi dice ho utilizzato tot ore di mediazione e magari gli chiederò di darmi anche nome e cognome delle persone, potrei provare a fare così
23. C.UNIMORE: posso fare un'osservazione generale da questo punto di vista? Cioè mi chiedo. È chiaro che degli interventi sul territorio di questo tipo è impensabile fare un'operazione di registrazione anche perché sarebbe controproducente per gli interventi stessi ma anche per loro quindi non è possibile interpellare il ministero e fargli presente che questo invaliderebbe le attività che vengono svolte che creerebbe problemi quindi richiedere che ci sia un'autocertificazione da parte dei responsabili che hanno fatto l'intervento? Perché onestamente, è veramente controproducente.
24. TF: eh sì rischi di allontanare

(Incontro Novembre 2017)

La lunga discussione sopra riportata evidenzia come il Comitato di Pilotaggio abbia avuto una grande utilità nel chiarire gli aspetti più complessi del progetto. Il Comitato è servito anche ad affrontare i problemi insorti nella realizzazione delle attività. L'estratto 6 mostra come, nel corso dell'incontro di Dicembre 2017, si sia rilevato un ritardo di alcune attività prestate dal Servizio Biblioteche del Comune. R.COM chiede a che punto siano le attività, in relazione ai tempi previsti nel progetto. MM segnala e spiega le difficoltà nel realizzare alcune attività.

#### Estratto 6

R.COM: sì anche un po' capire veramente i tempi di realizzazione degli output che ciascuno aveva previsto di realizzare non tutti abbiamo degli output però giusto per capire quanto arrivavamo e con quanti materiali arrivavamo molto vicini a marzo e cercare di anticipare il più possibile- nei limiti del possibile non lo so ecco quindi i materiali informativi cioè i vostri siete cioè più o meno quando prevedi di poterlo

MM: c'è uno slittamento rilevante per guida sulle lingue e per segnaletica perché c'è un (non comprensibile) che la direzione ha deciso autonomamente di posticipare queste attività quindi molto probabile, anzi sarà gioco forza andare a gennaio rispetto (alla previsione del) 31.12 e lo stesso ritardo per la medesima ragione avviene per l'APP delle biblioteche che però ha come capofila il CPIA le altre attività stanno andando avanti (Incontro Dicembre 2017)

Più avanti, C.COM sottolinea che gli ostacoli di tipo amministrativo possono avere ricadute molto negative sul progetto, anzitutto di tipo finanziario. MM suggerisce quindi di far presente i problemi alla direzione delle biblioteche, ed espone anche le alternative rispetto al problema, evocato dalla dirigenza, del rispetto della privacy.

#### Estratto 7

C.COM: se c'è qualcuno che pone il problema (quindi il superiore) che pone questo problema nessun problema dal sindaco in giù o dal direttore generale in giù però si sappia poi che i soldi non ci sono per finanziare quelle attività lì si usano i soldi dell'amministrazione o quelli del comune

MM: comunicatelo alla direzione delle biblioteche e per conoscenza al capo settore della cultura perché io ho provato fino all'ultimo minuto a praticare le indicazioni che erano state date è stato impossibile perché all'ultimo minuto la direttrice pone una serie di problematiche sulla privacy e (non documentate) eccetera però insomma ha imposto il blocco di questo (rilievo) in alternativa noi abbiamo fatto una campagna di

immagini fotografiche che documentano  
(Incontro Dicembre 2017)

L'estratto 8, registrato nell'incontro di Gennaio 2018, riporta un aggiornamento sul problema del Servizio Biblioteche, promosso da una domanda specifica di C.COM. MM risponde sottolineando anzitutto che comunque sono state realizzate diverse attività, quindi spiega che persistono ostacoli, posti dalla dirigenza, di cui dichiara però il suo imbarazzo per il fatto di non conoscere bene la natura dell'ostacolo che persiste. MM spiega nei dettagli la situazione, permettendo così al Comitato di farsi un'idea chiara della situazione. Si discute dei modi di registrare le presenze nelle attività svolte. C.COM si offre poi di scrivere o di parlare con la dirigente, se questo può essere utile (turno 10). La conclusione di MM è che tecnicamente è ancora possibile portare a termine le attività sospese, ma che gli ostacoli non sono comunque ancora chiari, quindi manifesta pessimismo. Più avanti si giungerà alla conclusione di aspettare ancora una verifica a breve termine, prima di intervenire.

#### Estratto 8

1. C.COM: c'è un tema biblioteche di attività che si intrecciavano anche con il CPIA, risolvibili non risolvibili?
2. MM: allora le criticità sono due allora intanto la buona notizia è che tutte le attività tranne quelle di cui parlerò che sono tre sono state già realizzate e direi anche con buoni (non comprensibile) e con ottimi risultati di partecipazione anche tra gli stranieri
3. R.COM: di cui abbiamo traccia o no?
4. MM: di cui abbiamo traccia a parte in- sicuramente (non comprensibile) eccetera è tutta regolarmente tracciata sui nostri registri eccetera, quando questo non è stato reso possibile da decisione della direzione interna perché si è opposta abbiamo comunque una documentazione fotografica che attesta per dire no che attesta la partecipazione che c'era una conferenza
5. C.COM: però deve essere a corredo di una dichiarazione o di un qualcosa (non comprensibile) che mi dica un numero non i nomi
6. MM: diciamo un supporto dimostrativo in qualche modo (non comprensibile) però mostra documenta una (non comprensibile) abbiamo due progetti interni che sono al palo per due mesi e il progetto di cooperazione col CPIA che è anche questo sospeso, non mi chiedete le ragioni perché io più che sollecitare- abbiamo problemi per la realizzazione della guida plurilingue (non comprensibile) servizi bibliotecari per gli stranieri e problemi per la segnaletica di prossimità nelle biblioteche questi due progetti sono pronti da oltre due mesi ma la direzione finora non ha autorizzato (non comprensibile) nonostante avessimo già predisposto tutte le formule per rendere l'offerta accessibile o veloce (esplicamento delle procedure) e quindi (non comprensibile) il lavoro da parte dei (non comprensibile) le ragioni per cui c'è questo blocco non vengono comunicate, evidentemente non si dà risposta alla richiesta di sbloccare la procedura amministrativa e quindi io sono un po' imbarazzato non so cosa dire, però di fatto noi avremo i contenuti pronti gli aspetti legati alla tipologia degli atti amministrativi già verificata, nessuno dà- cioè la direzione non dà l'autorizzazione per l'espletamento del percorso amministrativo della procedura
7. GM: (non comprensibile)
8. MM: cioè se noi dobbiamo avviare la progettazione e realizzazione di una guida o di segnaletica abbiamo bisogno di individuare fornitori esterni  
[...]
9. MM: non solo non è stata fatta ma non si sa se verrà fatta io tendo a pensare che non sarà fatta, ma non c'è una dichiarazione esplicita; questo è il mio imbarazzo cioè non posso dire qui in questo momento che non si farà, tendo a pensare che non si farà perché siamo già al 10 e 11 di gennaio, naturalmente questi due progetti hanno una loro complessità per esempio la segnaletiche richiedeva la progettazione di un totem particolare insomma non è che lo si trova tutti i giorni bisogna trovare (non comprensibile) adatta la particolarità del progetto di APP per le biblioteche che ha come

capofila il CPIA è che noi all'inizio di dicembre abbiamo concluso insieme al prevedibile fornitore anzi al fornitore perché è già stato fatto un affidamento. La parte che riguarda l'impostazione della struttura quindi alla (non comprensibile) dei contenuti dell'APP io l'ho messa all'attenzione della direzione e dei colleghi più coinvolgibili internamente e a tutt'oggi non ho avuto alcun riscontro tutte le volte mi arrivano sollecitazioni da parte del CPIA io le giro con la mia sollecitazione di dare una risposta qualsiasi essa sia alla direzione e ai colleghi ma tutt'oggi c'è la stessa inerzia a rispondere [...] gli unici tre sono due interni e uno esterno l'APP che non riescono ad essere sbloccati [...]

10. C.COM: ritieni che una nostra lettera un incontro con la dirigente possa servire? cioè domanda- no perché a sto punto cioè possiamo far presente che ci son- la guida plurilingue la segnaletica per quanto siano cose complesse secondo me una volta che l'avete già impostata basta trovare il fornitore non credo che ci vogliano mesi per realizzarla

11. [...]

12. MM: in un mese un mese e mezzo si risolve tutto quanto, prodotto già consegnato; non vedo grandi problemi, ma ho l'impressione che vi sia un ostacolo di tipo diverso, non organizzativo ma quale sia non lo so, forse c'è un ripensamento, tenete conto che questi progetti risalgono al 2016 prima che noi cambiassimo direttrice

13. R.COM: sì però sono stati rivisti più volte [...] se avessero voluto decidere di non farlo

(Incontro Gennaio 2017)

Il Servizio Biblioteche è alla fine riuscito a realizzare gli obiettivi che si era posto entro la fine del progetto, poiché la dirigenza ne ha evidentemente compreso l'importanza, sebbene il ritardo e i problemi riscontrati in corso d'opera non abbiano reso possibile una valutazione.

I problemi relativi alla tempistica, in un progetto che è stato molto ridotto nei tempi di realizzazione, a seguito dei tempi di approvazione, hanno coinvolto anche altre azioni. Queste difficoltà sono sempre state monitorate con attenzione durante gli incontri del Comitato, grazie a un coordinamento attento e perseverante. Il coordinamento si è anche posto l'obiettivo esplicito di proseguire nella realizzazione degli scopi e delle attività del progetto oltre la sua conclusione, come afferma R.COM nell'estratto 9.

#### Estratto 9

R.COM: [...] nella sezione rapporto finale cioè qui ci potrebbe stare un pochino il prodotto che comprenderà sicuramente il rapporto finale dell'università ma potremmo anche mettere tutta una serie di dati di sintesi che facciamo per ogni singolo servizio, cioè quel pezzetto che era la fine delle schede, cioè c'erano risultati attesi poi c'erano risultati conseguiti aspetti positivi aspetti di criticità e prospettive future cioè quello una volta completato e compilato potrebbe entrare in una scheda riassuntiva, inserita qui perché sicuramente dobbiamo descrivere anche questa roba qua descrivere rispetto al (non comprensibile) cosa è stato effettivamente realizzato anche- ma anche l'ipotesi di sostenibilità futura perché ci siamo resi conto prima ragionando sui problemi legati al percorso di ricerca valutativa che ci sono una serie di azioni rispetto alle quali non è possibile di fatto promuovere questa ricerca valutativa perché il tempo disponibile, il numero delle persone, lo spazio di sperimentazione di fatto è quasi inesistente, c'è per il lavoro della prossimità c'è sicuramente per la sperimentazione della mediazione per quanto riguarda noi per le scuole superiori piuttosto che per gli sportelli per le iscrizioni perché di fatto è stato offerto il servizio ma non è stato utilizzato quindi non c'è niente da verificare c'è per le nuove modalità comunicative anche digitali utilizzate nei confronti delle famiglie straniere per facilitare l'accesso ai servizi per l'infanzia perché se siamo fortunati (non comprensibile) cioè di fatto non c'è il tempo neanche di sperimentarlo con anche un piccolo gruppo selezionato a cui chiedere se funziona non funziona è positivo o meno questo tipo di percorso quindi diciamo c'è molto che rimane un po' in sospeso ma che potrebbe entrare in un prospettiva di sviluppo futuro, in una prospettiva che potrebbe essere anche abbastanza concreta però per quanto riguarda noi questo sistema di comunicazione informazione anche tradotta messa online sul sito per facilitare l'accesso delle famiglie stranieri ai servizi per l'infanzia rimane e si sviluppa la mediazione alle scuole superiori o per gli sportelli per

le iscrizioni o per le attività di orientamento rimane e si sviluppa quindi vale la pena di mettere in evidenza questa possibilità concreta di andare avanti perché sarà importante come restituzione anche al ministero.

Da ultimo, il Comitato di Pilotaggio ha anche programmato un'iniziativa pubblica sul progetto, dopo la sua chiusura, in modo non soltanto da pubblicizzare le attività e i risultati che lo hanno caratterizzato, ma anche da riflettere su come continuarlo.

R.COM: sarebbe importante fare un nostro momento conclusivo del progetto anche al di là del termine del 31 marzo perché l'ipotesi di farlo entro quel termine renderebbe anche quel momento lì

TF: sì brava

R.COM: quindi prenderci tutto il tempo che ci serve per sistemare, rendicontare, organizzare ma soprattutto preparare questi materiali che possono davvero essere riportati ad un incontro nostro e anche pubblico eventualmente, in cui ci presentiamo reciprocamente tutto quello fatto, ma dal punto di vista della qualità, più che della quantità, cioè non un post momento nel quale uno dice ho fatto 30 corsi di formazione, no cercando di ragionare su quali possono essere- quali sono state le caratteristiche, cosa è venuto fuori di buono e meno buono, e quali potrebbero essere le prospettive di sviluppo, anche se vanno al di là delle nostre intenzioni o possibilità o chi lo sa, per cui se siete d'accordo ci possiamo tenere questo tipo di obiettivo.

(Incontro Febbraio 2018)

In conclusione, come si è mostrato attraverso alcuni estratti dagli incontri, il Comitato di Pilotaggio ha funzionato bene perché ha permesso di discutere in modo approfondito su decisioni e problemi inerenti al progetto, di trovare soluzioni ai problemi e di riflettere sugli sviluppi del progetto e della sua sostenibilità.

La programmazione di incontri molto frequenti (mensili), dato anche il breve tempo disponibile, è stata una scelta organizzativa importante perché ha sistematicamente tenuto sotto controllo il progetto, consentendo così a tutti di rendersi conto dell'esigenza di portarlo a termine, con attenzione e sollecitudine e affrontando tempestivamente i problemi quando si sono presentati.



## Conclusioni

Questo report ha analizzato il progetto S.I.A.M.O. per quanto riguarda il grado di soddisfazione degli utenti, una serie di attività specifiche, la percezione della diversità da parte degli utenti e le modalità di gestione attraverso il Comitato di Pilotaggio. Obiettivo di questa analisi è fornire agli enti promotori ed esecutori del progetto gli elementi per capire se il progetto stesso ha funzionato e anche **come** ha funzionato.

Benché sia molto difficile riassumere in poche righe la complessa analisi dei materiali e delle attività, si può affermare in estrema sintesi che il progetto ha funzionato molto bene. Gli indicatori di questo buon funzionamento sono i seguenti:

1. Un livello molto alto di soddisfazione generale, sia tra gli utenti migranti, sia tra gli utenti partecipanti alla formazione: i migranti hanno valutato il progetto con il punteggio medio di **8,6**; i partecipanti alla formazione con un punteggio medio di **8**. Entrambi i punteggi sono decisamente superiori a quelli previsti come indicatori minimi nel progetto.
2. Una valutazione molto positiva per quanto riguarda gli aspetti della soddisfazione che sono stati approfonditi attraverso il questionario, sia per i migranti che hanno partecipato alle attività sperimentali del CPIA, sia tra le persone partecipanti alla formazione.
  - 2.1 Per quanto riguarda le attività del CPIA, i migranti partecipanti hanno valutato che il progetto abbia consentito loro l'acquisizione di nuove conoscenze nella lingua italiana (86,7%), obiettivo principale del CPIA, di nuove conoscenze sui servizi sanitari (75,1%), sulle biblioteche (78,2%) e sui musei (68,9%); inoltre il progetto ha consentito loro di intrecciare relazioni, anche al di fuori delle attività, con altri partecipanti, della stessa nazionalità (85%) e ancor più di altre nazionalità (89,1%). La valutazione complessiva è positiva per l'87,4%.
  - 2.2 Le insegnanti partecipanti ai corsi di formazione valutano molto positivamente gli aspetti organizzativi (77,8%), l'attività di docenza (77,4%) e gli aspetti metodologici della didattica (68,3%), anche se su questi ultimi pesa qualche critica riferita alla traducibilità operativa. Le valutazioni negative sono marginali (tra il 3,5% e l'8,6%).
  - 2.3 Anche gli operatori partecipanti ai corsi organizzati da servizio sociale e pubblica sicurezza in larga maggioranza valutano molto positivamente gli aspetti organizzativi (62,2%), la metodologia (62,4%) e l'attività di docenza (62,2%), sebbene in una percentuale inferiore rispetto alle insegnanti. Anche le valutazioni negative sono leggermente superiori, ma nel peggiore dei casi superano di poco il 10%.
3. Le attività sportive e ludiche sono state valutate molto positivamente dai giovani migranti che vi hanno partecipato. Per quanto riguarda le attività sportive, si lamenta soltanto qualche problema di informazione e organizzazione, mentre l'unica richiesta per quanto riguarda l'attività ludica è di proseguirla, considerando il successo che ha avuto. La valutazione è

largamente positiva anche da parte degli operatori, in termini di coinvolgimento e interesse dei giovani.

4. Una valutazione più ambivalente, ma sostanzialmente positiva riguarda le attività di contatto con i gruppi di giovani migranti da parte dell'INFOBUS, con il sostegno di mediatori. La valutazione dei giovani migranti che hanno partecipato è largamente positiva, ma si riscontra qualche discrepanza di aspettative, che deriva dal fraintendimento tra attività di informazione sul lavoro (di pertinenza del progetto) e collocamento lavorativo (non di pertinenza del progetto). Inoltre, appare evidente che questa attività richiede tempo ed è particolarmente proficua se realizzata in periodi in cui il clima invita maggiormente i giovani a uscire e ritrovarsi. È particolarmente importante l'attività di mediazione.
5. La valutazione della mediazione linguistico-culturale è largamente positiva nelle scuole, sia da parte delle mediatrici, sia da parte delle insegnanti, che considerano nella quasi totalità dei casi l'esperienza positiva per gli studenti (89,3%) e in generale valutano molto positivamente il servizio (85,7%) e l'esperienza complessiva (66,1%), chiedendo soltanto più tempo e più continuità. Le valutazioni negative sono nuovamente molto poche (10,7%). La valutazione è positiva anche nella pubblica sicurezza, a parte alcuni problemi organizzativi riscontrati da parte sia dei mediatori, sia degli agenti. Un aspetto molto interessante e importante è il riconoscimento reciproco di professionalità tra mediatori, da una parte, e insegnanti e agenti dall'altra. Le esperienze narrate evidenziano la grande utilità della mediazione, peraltro ampiamente riconosciuta dalle istituzioni.
6. La formazione all'accoglienza è un esempio importante di coordinamento dell'attività delle scuole per l'applicazione di metodologie e strumenti condivisi. Il coordinamento ha stimolato riflessioni e fornito suggerimenti metodologici e operativi in modo efficace e dialogico. Per questo aspetto, manca un follow-up, dato che l'attività non è terminata con il progetto.
7. Il coordinamento del Comitato di Pilotaggio, infine, si è rivelato efficace per quanto riguarda il monitoraggio dello svolgimento delle attività, la gestione degli aspetti complessi del progetto e la gestione dei problemi organizzativi insorti nel corso del progetto. La programmazione di incontri frequenti (mensili) del Comitato di Pilotaggio si è quindi rivelata una scelta importante ed efficace.

Questi risultati segnalano in generale un processo di realizzazione e dei risultati molto positivi, nonostante e attraverso la varietà delle attività proposte. In estrema sintesi, i punti di forza del progetto sono stati:

1. La formazione e il coordinamento di insegnanti e operatori
2. Il coinvolgimento dei giovani sul territorio
3. L'uso della mediazione non solo nelle scuole, ma anche allargato al territorio e alla polizia municipale
4. Le attività svolte dal CPIA, che hanno coniugato sostegno dell'apprendimento linguistico, sperimentazione di materiali digitali, accrescimento delle conoscenze dei servizi territoriali e incremento importante delle relazioni sociali.
5. La sistematicità della gestione collegiale, in particolare attraverso incontri frequenti del Comitato di Pilotaggio.

Il punto più debole del progetto, che quindi richiede un miglioramento per esperienze progettuali future per il proseguimento delle attività avviate, riguarda alcune difficoltà nel produrre un'informazione chiara e alcuni aspetti organizzativi. Le carenze di informazione, in particolare, determinano il rischio che in alcuni partecipanti si creino aspettative discordanti rispetto agli obiettivi dell'intervento. Questi problemi di informazione e organizzazione sono legati soprattutto ai tempi ridotti di realizzazione del progetto. Si tratta comunque di aspetti marginali, ancorché migliorabili, che, come si è visto sopra, non hanno inficiato il successo delle attività.

Da ultimo, è opportuno sottolineare l'impegno alla sostenibilità, che è stato ribadito nel corso della gestione del progetto, in particolare nell'ultima fase, e che è stato peraltro richiesto in molte occasioni, dai giovani migranti, dalle insegnanti e dai mediatori.