

IL DIRITTO AL BENESSERE SCOLASTICO

DEGLI ALUNNI IN AFFIDO E IN COMUNITA'

Una PROPOSTA di ANFAA e del Coordinamento CARE

Il diritto al successo scolastico

Il Diritto all'Istruzione, garantito non solo dalla Costituzione ma previsto anche dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (artt. 28, 29, 32), deve venire fattivamente garantito prima di tutto e concretamente ai minori più vulnerabili tra cui sono, per composizione familiare complessa, vissuti e storie frammentate, i minori in affido extra-familiare o residenti presso strutture residenziali (con particolare attenzione ai Minori Stranieri Non Accompagnati). La capacità inclusiva della scuola Italiana è quindi maggiormente chiamata in causa una volta in più al fine di permettere, grazie agli strumenti già affinati negli anni¹ ma anche grazie a nuove procedure puntuali, un processo che rimuova gli eventuali ostacoli ad un pieno successo scolastico ed una partecipazione soddisfacente alla vita scolastica di alunni con storie così frammentate e differenti. Solo grazie a buone prassi inclusive, infatti, la scuola si realizza pienamente come luogo in cui le diversità, di cui gli individui sono portatori, diventano risorse e non barriere. La scuola è il primo contesto sociale esterno con cui il bambino e la famiglia affidataria o la struttura di accoglienza entrano in contatto dopo la fase critica dell'allontanamento dalla famiglia di origine, ed è il luogo in cui si realizza il processo di inclusione e integrazione in una comunità, dove il bambino e il ragazzo ha bisogno di riconoscersi e di avere spazio (ancor più naturalmente quando si ha a che fare con le vite di quei minori che hanno affrontato una migrazione in solitudine) e di sperimentare la sua socialità. Avere gli strumenti per poter essere in rete con le famiglie e gli attori istituzionali impegnati a favore di questi bambini e bambine, ragazzi e ragazze, permette alla scuola che di configurarsi non più come elemento critico o di difficoltà ma come tassello cruciale nel successo delle progettualità avviate per i minori. La scuola è a tutti gli effetti risorsa fondamentale per i genitori affidatari, per la famiglia di origine e per le strutture che ospitano i minori temporaneamente allontanati, e come tale va sostenuta, attraverso l'indicazione di buone prassi già sperimentate efficacemente come anche di strategie nuove, affinché riesca ad agevolare il percorso di apprendimento di alunni così delicati permettendo loro di sperimentare relazioni positive con i coetanei e con altri adulti significativi. La storia di separazione e allontanamento vissuta dai bambini e dalle bambine in questi percorsi ha spesso minato in loro la capacità di fidarsi, indebolendone

¹ Ricordiamo la normativa in merito ai Bisogni Educativi Speciali (Dicembre 2012), le Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati (Dicembre 2014) e le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (Febbraio 2014).

l'autostima e il senso di auto-efficacia. La necessità di elaborare perdite e frammentazioni, come anche possibili successivi fallimenti nella rete adulta, è ingente. Per questo è indispensabile, che la scuola sia parte del progetto e sia in rete con i servizi territoriali e gli attori dei processi per condividere finalità e obiettivi, ma anche perché gli insegnanti possano essere preparati ad affrontare eventuali difficoltà o domande e a segnalare tempestivamente disagi e difficoltà². Una scuola attenta alle vulnerabilità ma anche attenta a sostenere il cammino dei suoi alunni e studenti credendo nella loro resilienza e nelle loro capacità è fondamentale se vogliamo invertire la rotta rispetto alla realtà attuale. E' ancora oggi molto raro che i ragazzi in affidamento, ad esempio, conseguano obiettivi di apprendimento o professionali impegnativi raggiungendo meno dei loro coetanei livelli di istruzione secondaria o post-secondaria, pur con equivalenti capacità cognitive (Vinnerljung, Berlin, e Hjern, 2010).

I numeri

Non si conosce l'esatto numero di minori che vivono fuori dalla propria famiglia di origine perché non esiste un'anagrafe condivisa fra le diverse istituzioni che si occupano di questo fenomeno (Procure, Tribunali per i Minorenni, Dipartimento della Giustizia Minorile, Enti Locali, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ecc.). I dati, quindi, sono frammentati, disomogenei e non confrontabili fra le diverse fonti e la dimensione quantitativa si riferisce soprattutto a stime. I dati raccolti dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali fanno riferimento al 2012 e sono descritti nel Rapporto "Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31 dicembre 2012" (in Quaderni della ricerca sociale n. 31, dicembre 2014). Alla data del 31.12 2012 emerge che i bambini e i ragazzi di 0-17 anni fuori dalla famiglia di origine accolti nelle famiglie affidatarie e nelle comunità residenziali sono stimabili in 28.449. Di questi 14.194 in affidamento familiare e 14.255 nelle comunità residenziali. In merito all'età degli accolti risulta che nelle fasce estreme di 0-2 anni e di 15-17 anni si concentrano le più alte incidenze di ricorso al collocamento nei servizi residenziali - rispettivamente il 64% degli 0-2 anni e il 66% dei 15-17 anni. Per quanto riguarda la durata dell'accoglienza il rapporto evidenzia che i bambini e gli adolescenti in affido da oltre due anni rappresentano la maggioranza degli accolti, risultando pari a poco meno del 60 per cento del totale. Il rapporto del Ministero del lavoro e delle politiche evidenzia infine l'elevata percentuale degli affidamenti giudiziali rispetto a quelli consensuali ossia l'accoglienza è nella maggioranza dei casi una misura che si adotta senza il consenso della famiglia d'origine³.

La Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione censisce i dati **sui Minori Stranieri Non Accompagnati** nella banca dati istituita ai sensi dell'art. 4 del d.p.c.m. n. 535/1999. Il numero dei MSNA è in costante crescita e al 31.08.2017 si rilevano 18.486 segnalazioni.

² Relazione di Piera Dabbene e Sandra Patt, CASAFFIDO Comune di Torino e rappresentanti C.N.S.A.

³ Siamo infatti dinanzi a un affidamento giudiziale nel 74,2% dei casi, che arrivano fino al 91,3% in Sicilia.

Poter apprendere

I bambini e i ragazzi in affido extra-familiare e in comunità residenziale, e in maniera drammatica i minori migranti non accompagnati, hanno vissuti complessi ed articolati. Le loro vite sono fin troppo spesso costellate di eventi traumatici e cambiamenti repentini. Nel caso dei minori in affido extra-familiare e in comunità residenziale siamo in presenza di famiglie di origine che non riescono ad assolvere a tutte le funzioni di accudimento genitoriale e sono impegnate in maniera non sempre bastevolmente risolutiva (stante l'elevata presenza di affidi che si protraggono nel tempo) in un totale recupero delle proprie funzioni. Nel caso dei MSNA siamo davanti a ragazzi e bambini che hanno vissuto eventi dalla portata drammatica perdendo punti di riferimento, geografie, famiglie e subendo violenze e traumi di vasta portata in percorsi di arrivo in Italia durati a lungo nel tempo, affrontando detenzioni, prigionie, maltrattamenti. Si tratta di ragazzi sovente in un transito ancora non concluso.

I bambini e le bambine in "cura dello Stato" vivono attraverso spostamenti molteplici e progettualità differenti. Non hanno punti di riferimento precisi e stabili nel tempo e non è raro che vengano divisi dai propri fratelli e sorelle. Hanno sovente vissuto eventi traumatici o anche eventi che sono diventati traumatici in quanto vissuti in assenza di caregivers sufficientemente capaci di risignificare mentalmente quanto stava succedendo. Talvolta provengono da precedenti progetti tentati: come per esempio da affidi e adozioni. La ricerca attuale sul trauma⁴ e lo sviluppo delle neuroscienze, hanno abbondantemente chiarito come, la presenza di tali eventi nelle fasi dello sviluppo del bambino e dell'adolescente, congiuntamente all'assenza di adulti in grado di fornire una base sicura affettiva e un contenimento emotivo (peggio ancora quando loro stessi parte attiva nell'evento traumatico in sé), comporti criticità nella vita psichica e cognitiva dei bambini e dei ragazzi. Studi sui bambini istituzionalizzati evidenziano tali effetti sugli apprendimenti e le capacità di auto-regolazione⁵. Si tratta di bambini dotati di grandi risorse ma al tempo stesso con ampie zone di vulnerabilità che vanno affrontate in maniera competente e attenta. Le difficoltà di apprendimento⁶

⁴ Sia in Gran Bretagna, sia in Australia, molto lavoro si sta facendo sul rendere consapevoli anche gli insegnanti sugli effetti degli eventi traumatici sui bambini. Sono in corso in molte scuole sperimentazioni in tal senso su figure di sostegno all'attaccamento nell'ottica che prevede la possibilità di apprendere solo grazie alla possibilità di attivarsi di una sfera affettiva e emotiva del bambino capace di "desiderare" in sicurezza e quindi di apprendere grazie alla capacità di sperimentare in modo buono la fase della dipendenza. Basta fare riferimento al testo "Feriti dentro" di L. Bomber e al lavoro dell' Australian Childhood Foundation Protecting Children "Making SPACE for Learning".

⁵ Una vasta mole di ricerche e studi (all'estero anche longitudinali) mette a confronto, ad esempio, le dimensioni emotive, psichiche, mediche tra chi è adottato e chi è nato in famiglia e chi è vissuto in comunità ed istituti. Per un'ampia discussione in merito basta fare riferimento a "Lavorare nell'adozione. Dalle ricerche alla prassi operativa" a cura di D. M. Brodzinsky e J. Palacios. Edizione Italiana a cura di M. Chistolini. E' anche da notare come, sebbene l'adozione abbia un carattere riparativo ingente configurandosi come potente mezzo di trasformazione, resti da attenzionare un decalage proprio nelle performance scolastiche. A tal proposito si veda il lavoro: Van Izendorn M. H., Juffer F. (2006), "The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-economical, ad cognitive development", Centre for Child and Family Studies, Leyden University, The Netherlands.

⁶ In ambito Italiano richiamiamo la Relazione di P. Ricchiardi (Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione

riscontrabili sono notevoli, ascrivili sia all'area emotiva che a quella cognitiva, possono acuirsi al ripetersi di passaggi sensibili (incontri con la famiglia di origine, riprogrammazione di progettualità, ...). Infine i vissuti e la composizione familiare impongono al mondo della scuola di lasciarsi contaminare dal linguaggio che circola attorno alle vite di questi alunni. Questo infatti è il primo ineludibile passo per agevolare la creazione di uno spazio dove l'ascolto reciproco sia possibile e le storie di vita di questi bambini e ragazzi possano inserirsi nella storia del gruppo classe nel rispetto delle loro storie personali e della loro identità⁷.

La scuola può, per bambini e bambine, ragazzi e ragazze con storie così complesse, essere reale tutore di resilienza, piuttosto che palcoscenico di fallimenti troppo facilmente prevedibili, per questo una solida formazione degli insegnanti sull'universo minori in affido e in comunità, come anche sulla complessa realtà dei Minori Stranieri Non Accompagnati e sui bisogni emotivi e cognitivi dei medesimi è fondamentale.

dell'Università degli Studi di Torino) esposta al convegno organizzato da ANFAA a Torino su questi argomenti nel 2016. In tale relazione si riportavano i risultati di un'indagine rivolta alle famiglie affidatarie del Comune di Torino sui temi delle difficoltà scolastiche (il campione ha riguardato 100 minori). Citiamo dal testo che: *“Si tratta di difficoltà in crescita nei diversi livelli scolastici che raggiungono un picco nella scuola secondaria di primo grado e calano leggermente nella secondaria di secondo grado, dove la possibilità di scegliere percorsi più specifici e professionalizzanti in alcuni casi favorisce l'interesse dei minori. Si segnala però che già il 52% di bambini in affido frequentanti la scuola dell'infanzia presenta difficoltà di apprendimento.”*

⁷ In tal senso la scuola è richiamata alle proprie expertise in materia di cooperative learning e sviluppo di skills autobiografiche.

UNA PROPOSTA DI INDICE

Enucleazione di criticità e buone prassi suggerite⁸

1.INTRODUZIONE – Quantificazione dei fenomeni ed indicazione delle criticità dal punto di vista del benessere scolastico.

1.1.1 Le caratteristiche dell'affidamento familiare - Riferimenti giuridici utili al fine di fornire alla scuola il quadro normativo necessario e sufficiente e, parimenti, rendere comprensibile la complessità dei ruoli reciproci tra famiglie (origine e affidataria), giudici minorili e operatori coinvolti nel progetto sul minore⁹.

1.1.2 I minori in comunità – Connotazione delle specificità anche legali del fenomeno ed evidenziazione di chi si prenderà cura del minore nei confronti della scuola.

1.1.3 Gli alunni stranieri, già residenti in Italia, in affidamento familiare e i minori stranieri non accompagnati¹⁰ - Evidenziazione quantitativa del vasto fenomeno con enucleazione delle complesse criticità visto la traumaticità, la frammentazione dei percorsi di vita e le età.

1.2 Le aree critiche

1.2.1 Difficoltà di apprendimento e psico-emotive – Grazie all'indicazione della vasta letteratura Italiana¹¹ ed estera su trauma, attaccamento e apprendimento, evidenziazione delle aree di vulnerabilità e degli eventi trigger che possono attivare fasi critiche in classe.

1.2.2 Bambini segnalati con bisogni speciali o particolari – Individuazione del problema del sostegno (e più in generale della continuità) per gli alunni che vengono spostati in corso d'anno e

⁸ Esempio guida di tale proposta sono le **Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati** rivelatesi efficaci all'inserimento e all'inclusione di una pluralità di bambini e ragazzi.

⁹ Da evidenziare il ruolo degli affidatari, delle famiglie di origine, dei Servizi Sociali e Sanitari, della Magistratura minorile per quanto concerne gli affidamenti anche in base alle ultime modifiche legislative (vedasi in particolare la legge n. 219/2012 relativa alle nuove disposizioni in materia di filiazione e la legge n.173/2015 relativa al diritto dei minori affidati alla continuità affettiva).

¹⁰ In base al rapporto finale dell'indagine "Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31 dicembre 2012" pubblicato nel numero 31 della Collana "Quaderni della ricerca sociale" dalla Direzione Generale per l'inclusione e le politiche sociali del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, era decisamente elevata e crescente la percentuale degli stranieri fra i minori affidati (16,6% di cui il 16,2% sono MSNA) e inseriti in strutture residenziali (30,4% di cui il 49,5% MSNA).

¹¹ Evidenziamo il lavoro della dott.ssa Elena Simonetta su disgnosia come adattamento al trauma.

debbono cambiare scuola¹². Previsione, dove necessario, del riconoscimento di BES anche in periodi dell'anno differenti dall'usuale. I PDP conseguenti devono tenere conto del particolare contesto dei minori e non essere solo centrati solo sugli aspetti cognitivi bensì anche informare delle fasi particolarmente sensibili¹³ che essi vivono. Individuazione degli interlocutori del PDP in caso di affidamento o di comunità. Il progetto personale del bambino deve poter prevedere una didattica flessibile per le situazioni più complesse e l'utilizzo delle risorse territoriali (di comuni e regioni) nei contesti dove l'auto-regolazione emotiva sia compromessa.

1.2.5 Preadolescenza e adolescenza – Focus sui percorsi identitari degli alunni con vissuti così complessi con particolare attenzioni alle fasi di passaggio da un grado all'altro e all'orientamento.

2. LE BUONE PRASSI

2.1. Ambito amministrativo-burocratico

2.1.1. L'iscrizione - Permettere l'iscrizione cartacea derogando all'iscrizione virtuale per proteggere la privacy del minore rispetto a futuri percorsi di vita. Permettere la possibilità di inserimento in corso d'anno. Ruoli di famiglie affidatarie, tutori, ecc... nel momento dell'iscrizione.

2.1.1.1. Iscrizione alle prime classi di ciascun grado scolastico

2.1.1.2. Tempi d'inserimento e relativa, necessaria, flessibilità

2.1.1.3. Scelta della classe d'ingresso - Si propone di rivedere ed integrare - in base anche alle ultime disposizioni normative – quanto già previsto nelle Linee sul diritto allo studio degli alunni adottati (non centrando la scelta esclusivamente sull'età anagrafica) con concessione della deroga all'obbligo, se necessario, in presenza di documentazione. Bisogna chiarire in questo caso chi chiede la deroga con l'accordo di chi (affido, comunità).

2.1.2. La documentazione - Contemperare le difficoltà delle famiglie affidatarie e delle strutture comunitarie di poter iscrivere un minore in qualsiasi momento dell'anno anche con documentazione incompleta o parziale.

2.1.2.1. Certificazioni scolastiche

¹² Lo stesso problema si pone per i minori che vengono affidati con affidamento "a rischio giuridico di adozione", oppure in affidamento preadottivo o inseriti in "collocamento provvisorio".

¹³ Possono verificarsi cali di rendimento durante i cambiamenti scolastici dovuti all'attivazione di progetti di affidamento o inserimento in strutture residenziali; in questi casi può essere opportuno riconoscere un Bisogno Educativo Speciale (anche transeunte) che riconosca al bambino o al ragazzo tempi congrui di decompressione (ed assenze). Quando la frequenza scolastica coincide con l'inserimento nella famiglia affidataria o nella struttura, senza che vengano a sovrapporsi in modo troppo brusco i bisogni del minore (conoscenza dell'ambiente circostante, sviluppo di un rapporto fiduciario con gli adulti di riferimento, riconoscimento della struttura affettiva) e le richieste scolastiche.

2.1.2.2. Documenti sanitari - Si richiamano al riguardo le proposte già contenute nelle lettere inviate negli anni scorsi dalle Associazioni e recentemente dalla Garante nazionale Filomena Albano con nota n. 2409 dell'agosto 2017. Da considerare aspetto vaccinale e necessità, talvolta, di regolare in merito alla somministrazione di farmaci.

2.2. Ambito comunicativo-relazionale - Ruolo delle famiglie affidatarie. Rapporto con chi opera per il minore in comunità residenziale. Lavoro sulla comunità scolastica e sulla comunità classe per la creazione di ambienti accoglienti anche grazie al supporto di reti informali.

2.2.1. Prima accoglienza – Da considerare la proposta che all'ingresso di ogni corso di studi (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado) il referente della scuola elabori, con l'équipe di operatori coinvolta nella progettualità sul minore, un piano didattico flessibile costruito proprio sulle caratteristiche dell'allievo, a seguito di un periodo di osservazione, aggiornabile annualmente in relazione allo sviluppo e ai progressi realizzati dall'alunno. In relazione alle risorse disponibili, per i casi più complessi, la scuola dovrà poter far conto su risorse territoriali per far fronte alle difficoltà di autoregolazione e per lavorare sugli aspetti motivazionali (funzione di tutoraggio).

2.2.2. Gestione quotidiana in classe - Da monitorare l'attivazione di progetti speciali, l'utilizzo di strategie didattiche attente allo sviluppo motivazionale e l'uso sistematico di pratiche di valutazione formativa (con una limitazione della valutazione sommativa, comparativa).

2.2.3. L'insegnante referente - Prevedere presenza di un referente formato sul tema. Può trattarsi del referente adozione se già presente oppure del referente inclusione stesso formato su tali tematiche (utili anche a tanti altri minori) e quindi in grado di agevolare il passaggio di informazioni nei passaggi di grado scolastico, come anche di essere punto di riferimento per i colleghi, la famiglia affidataria o la struttura residenziale, la famiglia di origine e gli operatori che seguono il progetto sul minore. L'insegnante referente assieme al Dirigente hanno il compito di sensibilizzare tutti gli altri insegnanti sul tema.

2.2.3. Continuità

2.3.1. Continuità nel percorso scolastico

2.3.2. Continuità con le risorse del territorio - Particolare attenzione va posta al passaggio di informazioni tra le scuole che vengono cambiate e particolare attenzione alla rete territoriale (servizi, comunità, Tribunali per i minorenni, operatori, associazioni familiari).

2.2.4. L'orientamento scolastico – E' necessario essere in grado di fornire elementi concreti di valutazione per il successivo percorso scolastico degli allievi a, in base alle loro potenzialità/capacità e alle risorse del territorio.

3. RUOLI

3.1. Gli USR

3.2. I dirigenti scolastici – Da sottolineare che il/la Dirigente scolastico deve attivare iniziative di informazione e formazione rivolte a tutto il Collegio dei Docenti non riservandole certamente solo ai referenti o a quei docenti che hanno allievi in classe in affido o in comunità poiché l'arrivo di tali bambini e ragazzi può avvenire anche in corso d'anno e possono essere necessari repentini spostamenti di classi. Il Dirigente ha la responsabilità di decidere in merito all'inserimento nelle classi di tali allievi e ha il compito di sostenere tale situazioni¹⁴.

3.3. Gli insegnanti referenti d'istituto

3.4. I docenti

3.5. Le famiglie

3.6 Le strutture residenziali

3.7 Le istituzioni locali competenti per l'affido (servizi territoriali, TdM, ...)

3.7 II MIUR

4. LA FORMAZIONE - La figura dell'insegnante referente formato è necessaria (punto di riferimento per famiglie, operatori, colleghi) ma certamente non bastevole ad esaurire il bisogno formativo della scuola. Infatti sono gli insegnanti nelle singole classi che debbono essere formati sul tema in modo da poter affrontare in maniera sufficientemente efficace le molteplici criticità che i loro allievi possono presentare. Nella formazione andrebbe incluso anche il personale non docente. Fondamentale infine richiamare la necessità di attivare formazione sul tema non solo per il personale in servizio da tempo ma anche per il personale di primo ingresso e, grazie alla collaborazione delle Università, per coloro che saranno insegnanti nel futuro.

¹⁴ Particolarmente da attenzione va posta nelle situazioni, non così rare, in cui va gestito il clima delle relazioni in classe quando vengono inseriti alunni così delicati onde evitare fenomeni espulsivi da parte degli altri genitori.