

IN CERCA DI FUTURO
Adolescenti stranieri e prove di integrazione a scuola
Graziella Favaro

Anch'io canto l'Italia

*... Domani sarò una donna importante
quando aiuterò il mio Paese.
Formerò la mia persona qui nella mia seconda patria
alla quale devo ciò che sono e ciò che sarò.
Non dimenticherò ciò che mi hai dato, Italia!*

*E poi la mia gente vedrà che non si emigra
solo per lavorare e rinchiudersi
come ricci nella propria ignoranza.
Ho assimilato di te, Italia,
le idee di libertà, giustizia, uguaglianza,
almeno nei libri di storia
Allora ... Anch' io sono l'Italia.*

Fatima, Marocco

da: M.C. Patuelli, *Verso quale casa*

Un milione di “quasi italiani”

Circa un quarto della popolazione straniera presente nel nostro Paese è costituita da minori: bambini e ragazzi nati qui o giunti in Italia in seguito alla ricomposizione di nuclei familiari. Possiamo stimare che nel 2010 il numero dei minori stranieri di età compresa fra zero e 18 anni si avvicini al milione, dal momento che essi erano circa 900.000 a metà del 2009 e che ad ogni anno avviene un aumento di circa 100.000 unità, due terzi dei quali per nascita e circa un terzo per ricongiungimento familiare. È nelle fasce più basse di età che si addensano le presenze maggiori in assoluto (soprattutto dei piccoli fra zero e sei anni), ma un ritmo di crescita significativo si è registrato negli ultimi tempi fra i soggetti di età preadolescenziale e adolescenziale, soprattutto in seguito ai ricongiungimenti familiari.

Una nuova età ha fatto dunque la sua comparsa da qualche anno sulla scena della migrazione e pone agli operatori e ai servizi del nostro Paese la necessità di una conoscenza approfondita e di una riflessione sul tema, che integri le esperienze condotte in altri Paesi, così come l'esigenza di progettare e realizzare interventi innovativi e efficaci. I percorsi di integrazione che riguardano i bambini nati nel Paese ospite, o arrivati qui nella prima infanzia, disegnano in numerosi casi storie di “riuscita” e di inserimento alla pari, rispetto ai coetanei autoctoni, ma questo non sempre si verifica per coloro che migrano nell'adolescenza.

La letteratura e gli studi su questa fascia di età, riferiti a Paesi diversi, tendono piuttosto a sottolineare le difficoltà, i problemi, le sfide vissute dai ragazzi che compiono, al tempo stesso, un viaggio di migrazione e un viaggio di autonomia e ridefinizione identitaria. Vengono presentati spesso gli insuccessi scolastici, le condizioni di marginalità in cui si trovano i minori stranieri di alcuni gruppi, le espressioni di un disagio più o meno visibile. Anche in Italia vi è il rischio che si verifichino i processi di *downward assimilation*, termine con cui Portes e Rumbaut definiscono l'assimilazione verso il basso dei giovani figli di immigrati negli Stati Uniti (Portes e Rumbaut 2001).

Adolescenti nelle "terre di mezzo"

Il tema del viaggio è cruciale nelle storie degli adolescenti e dei giovani che abitano le "terre di mezzo": viaggio e spostamento reale dai luoghi dell'infanzia e viaggio simbolico, tra riferimenti, aspettative e messaggi differenti.

A differenza di altri Paesi europei, caratterizzati da una maggiore omogeneità nazionale della popolazione straniera, nel nostro Paese vi è una *pluralità delle provenienze*: ben 191 sono le nazionalità individuate fra gli alunni stranieri che frequentano le scuole italiane. La mappa "etnica" delle presenze dei minori cambia inoltre molto rapidamente e segue i flussi dei ricongiungimenti familiari, delle nuove migrazioni, della stabilizzazione delle comunità. La graduatoria degli alunni stranieri presenti nella scuola italiana ha visto per anni al primo posto i marocchini, sopravanzati poi qualche anno fa dagli albanesi, questi a loro volta superati di recente dai rumeni. La diversa origine nazionale è spesso alla base della rappresentazione e della categorizzazione sociale e culturale che il contesto di accoglienza elabora e proietta sugli adulti e sui minori e naturalmente dell'auto-rappresentazione dei ragazzi stranieri che può condizionare il loro percorso di inserimento. Vi sono gruppi penalizzati da stereotipi negativi, altri convivono con uno stigma meno marcato e sono, in un certo senso, quasi invisibili; altri ancora godono di uno stereotipo "positivo", pur se collocati sempre in posizione di subalternità e funzionalità. Queste "etichette etniche" possono essere soggette a variazioni e a cambiamenti nel tempo e dipendono da fattori diversi: gli episodi di cronaca che enfatizzano i tratti e le appartenenze, i messaggi dei media, il clima sociale di una città o di una zona. L'appartenenza a uno stesso gruppo può inoltre essere un fattore "invisibile e neutro" in una località ed essere stigmatizzata in un'altra.

Alla pluralità delle provenienze, si accompagna anche la *varietà dei viaggi e delle storie*.

Nella fotografia di gruppo degli adolescenti immigrati possiamo distinguere tre diversi percorsi che segnano identità, progetti e condizioni di vita. Nel primo collochiamo *coloro che sono nati in Italia*, o giunti qui nella prima infanzia, la cosiddetta "seconda generazione" in senso stretto. Dal punto di vista giuridico, essi sono stranieri fino alla maggiore età (quando potranno richiedere la cittadinanza italiana e seguire un iter di accesso "privilegiato" sulla base della legge n° 91/1992), ma sono italiani *de facto*. Il loro percorso di socializzazione, acquisizione linguistica e di acculturazione avviene infatti in tempi precoci entro gli spazi educativi del Paese di accoglienza. Gli adolescenti che sono nati in Italia non hanno vissuto direttamente la migrazione, l'esodo e la fase di sradicamento e di ri-orientamento nel nuovo contesto. Alcuni di loro hanno fatto raramente visita ai contesti di provenienza della famiglia e conoscono il Paese d'origine per lo più attraverso le narrazioni familiari, più o meno dense di nostalgia e rimpianto. Dal punto di vista quantitativo, questo gruppo ha dimensioni ridotte, data la relativa novità dei processi di stabilizzazione degli immigrati e della diffusione piuttosto recente delle situazioni familiari. Vi sono presenze significative di adolescenti nati in Italia fra gli eritrei/etiopi, gli egiziani, i salvadoregni, una parte dei marocchini di immigrazione più lontana: le comunità più "mature" e ormai radicate.

Il secondo gruppo, numericamente più consistente, comprende i *minori non accompagnati*, coloro che sono giunti in Italia da soli, come "*Ulisse nascosto sotto il montone per sfuggire Polifemo*" (Affinati 2008), al seguito di sedicenti familiari, o implicati in veri e propri traffici di minori. Adolescenze marginali, invisibili, negate: le condizioni di vita dei minori non accompagnati sono segnate spesso da difficoltà, miseria, vessazioni. La necessità di produrre reddito immediato e in qualunque maniera impedisce a molti la possibilità di un progetto per sé e di inserimento dignitoso che richiedono tempo, tutela e risorse (Giovannetti 2008).

Nel terzo gruppo si collocano le presenze quantitativamente più consistenti: sono le ragazze e *i ragazzi arrivati in Italia a 12 anni e oltre*, in seguito al ricongiungimento della famiglia. Per loro sono state coniate le definizioni di "*generazione 1.5*" (*uno e mezzo*) (Portes e Rumbaut, 2001) e di *in-between generation* (Crul 2000), per significare una condizione di vita sospesa tra riferimenti diversi, a metà strada fra il contesto di origine e il luogo di accoglienza. Gli adolescenti ricongiunti hanno vissuto in prima persona il viaggio di migrazione, hanno sperimentato la frattura fra il "prima" e il "dopo" nella loro storia; portano con sé memoria e nostalgie, come i loro genitori, ma sono anche proiettati, come i coetanei, nei progetti e nella costruzione del futuro.

Tre diversi gruppi di adolescenti stranieri

- Nati in Italia, stranieri de jure, italiani de facto. Sono gli adolescenti nati nel nostro Paese o che sono arrivati qui nella prima infanzia: questo gruppo è quantitativamente inferiore rispetto a quello dei nati all'estero. Il loro percorso di socializzazione e educativo si è svolto tutto all'interno delle strutture del Paese di accoglienza. Per loro, l'acquisizione della cittadinanza italiana - alla maggiore età - segue un iter agevolato.
- Minori non accompagnati. Si calcola che in Italia entrino circa 2.000 minori soli ogni anno, per lo più in situazione di irregolarità o come richiedenti asilo. Sono adolescenti maschi che provengono soprattutto dal Marocco, l'Albania, l'Afghanistan e altri Paesi dell'Est Europa. Sono spesso destinati al rimpatrio, dopo essere stati inseriti in percorsi di tutela. (Giovannetti 2008)
- Nati all'estero e ricongiunti alla famiglia, stranieri de jure e de facto. Il loro percorso scolastico e di socializzazione si è svolto per alcuni anni nel Paese d'origine. Hanno vissuto in prima persona la migrazione, il viaggio e lo sradicamento. Questo gruppo rappresenta oggi la componente maggioritaria fra gli adolescenti stranieri presenti in Italia. Dal punto di vista giuridico, non essendo nati qui, non seguono un iter agevolato di acquisizione della cittadinanza italiana.

La fatica della migrazione

Migrare nell'adolescenza è un'esperienza cruciale, uno *snodo biografico* che trascina con sé sfide, opportunità e alcune fatiche. Fra queste, la riduzione, almeno nella prima fase, dei percorsi di autonomia e degli spazi vitali. Ragazzi "grandi", impegnati nei contesti di origine nei processi naturali di allargamento dello spazio vitale verso l'esterno, di uscita dall'ambito familiare per andare verso il mondo, si trovano, nel contesto di immigrazione, a ridiventare "piccoli", a vivere in spazi più ridotti, che coincidono per un po' con la sola dimora familiare. È un periodo più o meno lungo di blocco nel percorso identitario, che si risolverà nel momento in cui gli spazi di vita e di aggregazione saranno (se lo saranno) di nuovo molteplici e significativi: la scuola, il quartiere, i luoghi dell'incontro con i coetanei, gli spazi degli affetti e della comunità nella varietà dei luoghi comuni, luoghi "etnici" e luoghi "meticci".

Un'altra fatica riguarda la necessità di dover *ricominciare da capo* in un momento della vita in cui si dovrebbe invece impegnare tutte le risorse per allontanarsi dal mondo dell'infanzia e cominciare a costruire un posto per sé. "*Mi sento come un ragno*", dice C., un ragazzo peruviano "*che ogni giorno tesse la sua tela: ogni giorno la tela si rompe e deve ricominciare da capo*" (Favaro e Napoli 2004).

La migrazione comporta per tutti una fase e un processo di inevitabile *regressione*. Non saper parlare la nuova lingua, non riuscire a esprimere stati d'animo, proposte, bisogni, scherzi, ironie, provocazioni... Non essere riconosciuto rispetto alla storia precedente, ai saperi e ai saper fare già acquisiti, ai livelli di autonomia raggiunti (spesso ben più ampi di quelli dei coetanei autoctoni): tutto ciò riporta a una condizione di *infans* (letteralmente: colui che non parla), di incapacità, di inadeguatezza.

La presentazione iniziale, la descrizione dei progetti e degli interventi presentati nelle pagine precedenti - condotti nelle scuole e nei luoghi di aggregazione - come le proposte che seguono si riferiscono proprio a quest'ultimo gruppo di adolescenti stranieri: nati altrove, socializzati ed educati per alcuni anni in un contesto differente, immigrati a un certo punto della loro storia e impegnati a gestire le sfide dell'adolescenza in un luogo ancora, per certi versi, estraneo e opaco; le *ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*.

I più "vulnerabili"

Le ricerche condotte a livello nazionale e locale sull'integrazione dei minori stranieri a partire da indicatori quali: i risultati scolastici, la modalità di prosecuzione degli studi, la conoscenza dell'italiano, le relazioni con

i pari a scuola e nella città, il tempo libero, i progetti per il futuro... individuano i soggetti più "vulnerabili" tra :

- coloro che sono nati all'estero e sono giunti in Italia a partire dai dieci anni e oltre;
- coloro che giungono in Italia ad anno scolastico già iniziato o avanzato e che rischiano perdere mesi importanti di scolarità;
- coloro che provengono dai contesti africano (in particolare, i marocchini) e asiatico (in particolare, i cinesi) più che dai contesti est-europeo e latinoamericano;
- i maschi più delle femmine.

Anche una ricerca recente, condotta su un ampio campione di ragazzi italiani e stranieri di età compresa fra gli 11 e i 14 anni (circa 10.000 ragazzi italiani e altrettanti stranieri), ha individuato le criticità maggiori, sia riferite alla scuola che alle relazioni con i pari, fra i ragazzi marocchini e cinesi. Ad esempio, solo il 31% dei minori cinesi nati in Italia o arrivati qui da piccoli frequenta almeno un amico italiano contro il 70% dei minori stranieri in generale; per quanto riguarda i progetti di prosecuzione degli studi, la percentuale degli "incerti" fra i ragazzi non italiani è mediamente del 25%, ma sale al 46% fra i cinesi ed è di poco inferiore fra i marocchini. (Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009).

Naturalmente le variabili costituite dalla condizione socio-economica della famiglia e dal livello scolastico dei genitori agiscono in maniera trasversale e importante su tutti i minori.

I fattori "luogo di nascita ed età al momento dell'arrivo" rivestono un ruolo importante. In linea generale, si può affermare infatti che " i giovani stranieri socializzati in Italia sono molto simili ai coetanei italiani, specialmente a quelli appartenenti a classi sociali basse o medio-basse. Tale contiguità non è limitata a dimensioni esteriori (come i rapporti di amicizia, il modo di trascorrere il tempo libero, le scelte scolastiche), ma si realizza anche per aspetti valoriali intimi: la religiosità, il modo di atteggiarsi di fronte alla vita, i sogni per il futuro, il numero di figli desiderato, il lavoro e i ruoli di genere. Per tutti questi aspetti, *i ragazzi stranieri socializzati in Italia sono assai più vicini ai coetanei italiani che ai coetanei provenienti dal loro stesso Paese, ma giunti in Italia più grandi*" (Dalla Zuanna e altri, 2009)

Come si manifesta la vulnerabilità degli adolescenti stranieri che arrivano in Italia già grandi, in particolare, nella scuola? Vediamo alcune criticità:

- una *difficoltà* iniziale di inserimento per coloro che arrivano a 14 anni e oltre. Essa si traduce, per alcuni, in un giro a vuoto da scuola a scuola, in cerca di una situazione che li accolga. In quale ordine di scuola devono essere inseriti ? Nella classe di terza media, oppure ai primi anni della secondaria di secondo grado? E in questo caso: in quale scuola superiore? È più efficace inserirli in un CTP per adulti o in un corso di formazione professionale? Tante domande che avrebbero bisogno di risposte mirate e definite caso per caso e che spesso invece trovano una soluzione guidata solo dalla casualità e dall'urgenza. Mancano infatti dei dispositivi efficaci per l'accoglienza, e il contestuale orientamento nei percorsi di istruzione superiore, e dunque in questa fascia di età sembrano inoltre concentrarsi maggiormente i casi di demotivazione "evasione e dispersione" scolastica;
- il *ritardo scolastico* in ingresso. Questa condizione penalizza soprattutto le ragazze e i ragazzi più grandi, i quali vengono spesso inseriti in classi inferiori di due e più anni rispetto alla loro età anagrafica e al percorso di studi precedente: a tredici anni, ad esempio, il 55% degli alunni stranieri è in ritardo (42% di un anno; 12% di due o più anni); a 14 anni il ritardo sale al 66% e a 15 anni al 75%. La situazione di ritardo scolastico complica e a volte impedisce una buona relazione con i compagni di classe e limita fortemente anche i progetti per una prosecuzione degli studi;
- il tasso di *insuccesso scolastico* più significativo rispetto agli alunni italiani. Nella scuola media il divario ammonta a circa 8 punti percentuali; nella scuola secondaria, il divario è di 12.5. In alcuni casi, al ritardo causato dall'inserimento iniziale in una classe inferiore si aggiunge poi la bocciatura a fine anno scolastico, moltiplicando gli ostacoli e i ritardi e provocando demotivazione dal momento che, per un adolescente: "*un anno andato in malora è l'eternità in un barattolo*" (Pennac 2008);
- la difficoltà di *prosecuzione degli studi* nei percorsi di istruzione superiore. Una parte rilevante delle ragazze e dei ragazzi immigrati abbandona gli studi dopo la terza media o dopo il primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Confrontando i dati ISTAT sui residenti stranieri fra 14 e 18 anni e quello del MIUR sui frequentanti le scuole superiori statali si è evidenziato un divario pari a circa un terzo delle presenze. Si può presumere che una quota di giovani stranieri "mancanti all'appello" sia probabilmente

inserita nei corsi di formazione professionale; un'altra sia iscritta ai CTP, vi è tuttavia una parte consistente di ragazze e ragazzi stranieri che non sono inseriti nei percorsi formativi.

Coloro che riescono a proseguire, lo fanno soprattutto seguendo i percorsi di studio più brevi e meno esigenti: il 42% circa degli studenti stranieri inseriti nella scuola superiore frequenta gli istituti professionali (fra gli italiani, la percentuale è del 20% circa). Il dato sale al 60% tra coloro che sono in Italia da meno di tre anni e riguarda anche coloro che hanno conseguito un risultato buono all'esame di terza media.

La prosecuzione degli studi: i fattori che incidono sulle scelte

La scelta della scuola superiore è uno momento cruciale del percorso scolastico di un adolescente poiché influenza tutte le scelte successive: la possibilità reale di accedere all'università, l'età di ingresso nel mondo del lavoro, le caratteristiche dell'inserimento lavorativo. I ragazzi stranieri, come abbiamo visto, scelgono in larga maggioranza percorsi di studi più brevi, meno esigenti e chiaramente orientati al mondo del lavoro. Nelle classi prime degli istituti professionali del Nord più del 20% degli studenti ha entrambi i genitori immigrati e la percentuale è ancora più alta nei corsi professionali organizzati dalle regioni. L'orientamento predominante verso l'istruzione superiore a carattere professionalizzante si verifica anche quando gli alunni stranieri ottengono all'esame di terza media risultati uguali a quelli dei compagni italiani. Sulle scelte degli studi dopo la terza media incidono fattori diversi che hanno a che fare con i differenti attori (le famiglie, gli insegnanti, gli studenti) e con gli aspetti linguistici, motivazionali, economici, progettuali. Tra questi:

- le attese e i progetti familiari

I genitori stranieri, che sono spesso poco informati sulla varietà delle scuole superiori in Italia, possono spingere verso un percorso scolastico che consenta ai figli di avere un diploma professionalizzante in un tempo limitato.

- la conoscenza della lingua

La competenza linguistica in italiano degli studenti stranieri arrivati in Italia per ricongiungimento familiare, che può presentare ancora aree di difficoltà, spinge i ragazzi verso una formazione a carattere più pratico e meno astratta e verbale. Va detto tuttavia che questa motivazione non sempre trova poi riscontro nella realtà, dal momento che spesso nei corsi professionali non vi sono attenzioni e dispositivi linguistici "dedicati" per coloro che devono affinare le loro competenze in italiano.

- il ritardo scolastico

Una parte consistente dei ragazzi stranieri, al momento della scelta della scuola superiore, si trova in situazione di ritardo scolastico di uno, due o più anni, come abbiamo visto, a causa dell'inserimento in una classe inferiore all'età. E questa situazione limita e riduce le possibilità di istruzione superiore e può far desistere i minori stranieri dall'intraprendere un progetto di formazione troppo lungo e dilatato nel tempo.

- le aspettative e l'orientamento degli insegnanti

Le aspettative degli insegnanti - e di chi si occupa di orientamento - nei confronti degli alunni stranieri possono essere più basse, rispetto a quelle che si hanno verso gli autoctoni (sia in nome delle condizioni economiche e familiari; sia per un atteggiamento di protezione) e portare a indirizzarli verso una formazione giudicata più "accessibile".

Nuove e vecchie disuguaglianze

L'inserimento nella scuola superiore italiana dei ragazzi stranieri, soprattutto di recente immigrazione, rappresenta un problema relativamente nuovo al quale la scuola deve dare risposte positive. Costituisce per gli adolescenti coinvolti una sfida complessa e segnata da vissuti di regressione, frustrazioni, perdita di motivazione. Si deve ricominciare tutto da capo in un nuovo contesto, del quale si ignorano le regole,

esplicite e implicite, non si comprendono le parole e i gesti, si fraintendono le mete e i modi di funzionamento.

Per un periodo più o meno lungo, i ragazzi neoarrivati stanno spesso in classe irrigiditi e silenziosi in attesa che gli eventi del quotidiano e le parole della scuola diventino trasparenti e significativi. L'esperienza scolastica precedente presenta quasi sempre delle differenze importanti e non sempre aiuta a ri-orientarsi. In genere, i ragazzi immigrati hanno sperimentato modalità pedagogiche e didattiche di tipo più tradizionale e trasmissivo e modelli disciplinari espliciti, rigidamente osservati e regolati da sanzioni precise. Nella scuola italiana, le regole appaiono più opache o meno evidenti, la gestione della disciplina è meno rigida, la relazione tra gli alunni e gli insegnanti è più immediata e vicina.

I loro genitori inoltre difficilmente sono in grado di aiutarli. Nella ricerca già citata (Dalla Zuanna et al. 2009), condotta tra i ragazzi che frequentano la scuola media, è emerso che gli stranieri ricevono aiuto a casa per i compiti dai genitori nel 25 % dei casi, mentre tra gli italiani il dato è quasi il doppio, pari al 47% (sale al 70% fra coloro che hanno un genitore laureato).

La scuola italiana ancora oggi, forse più di ieri, è modellata sulle esigenze di chi - italiano o straniero - ha una famiglia alle spalle in grado di integrare e approfondire le conoscenze scolastiche grazie agli aiuti per i compiti a casa e a stimoli culturali in linea con i contenuti curriculari proposti alla classe.

Pur svolgendo dunque un lavoro importante di integrazione e di socializzazione, la scuola, come ai tempi di don Milani continua a perpetuare da una generazione all'altra le differenze sociali. Le nuove disuguaglianze si sovrappongono alle vecchie: alle differenze di reddito, condizione economica e scolarità dei genitori si aggiungono quelle relative alla nazionalità, al vissuto migratorio, alla provvisorietà, alla mancanza di reti sociali, alla scarsità di stimoli culturali. Per gli alunni stranieri, le difficoltà scolastiche non hanno dunque a che fare solo con le questioni linguistiche, ma anche con la scarsità di beni e oggetti culturali, con l'impossibilità dei genitori di aiutarli a rispondere alle esigenze che provengono dalla scuola e garantire loro una situazione materiale e di contesto propizia allo studio. In altre parole, ancora oggi come ieri, un *"buon alunno"* ha in genere alle spalle un *"buon genitore"* che è nelle condizioni di rispondere in maniera adeguata alle richieste della scuola. E chi ha genitori che - per ragioni linguistiche, sociali, culturali - hanno difficoltà ad assumere con efficacia un ruolo di mediatore e accompagnatore del viaggio dentro la scuola e l'apprendimento si trova a percorrere questo cammino in solitudine, contando solo sulle proprie risorse.

Tra il dire e il fare

L'incremento significativo della presenza degli alunni stranieri si colloca dentro una scuola che è stata ed è attraversata da molteplici cambiamenti - normativi, ordinamentali, organizzativi, di indirizzo. Essi si succedono uno dopo l'altro in tempi veloci, spesso senza la possibilità di una sedimentazione e di una valutazione puntuale dei dispositivi e delle pratiche. Ad una riforma ne segue subito un'altra; nuove parole/chiave sono per un po' alla ribalta e poi cadono nell'oblio; alcuni dispositivi vengono annunciati, ma mai veramente attuati. Ciò ha prodotto, da un lato, una sorta di usura e svuotamento delle parole e degli annunci e, dall'altro, uno scollamento tra le retoriche (i principi, gli annunci, i riferimenti ...) e le pratiche.

E questo rischio si corre anche per il tema dell'integrazione degli alunni stranieri. Alcuni riferimenti e principi rischiano di diventare una sorta di contenitori *passerpartout*, dal momento che non sono stati riempiti di contenuti e significati e non si sono tradotti in maniera omogenea in pratiche, risorse, dispositivi di qualità. Per queste ragioni, sul tema dell'integrazione degli alunni stranieri, la scuola italiana, pur non essendo all'anno zero, si presenta tuttavia diseguale e variegata, dal momento che:

- vi sono riferimenti generali, principi e normative, non sempre ben conosciuti e spesso rimasti "sulla carta" come auspici e buone intenzioni;
- l'applicazione delle indicazioni nazionali e linee guida è ancora molto discrezionale (un esempio per tutti riguarda il tema del "ritardo scolastico", e cioè l'inserimento diffuso in classi inferiori rispetto all'età, che avviene contravvenendo alla normativa);
- accanto a molte buone pratiche - esito quasi sempre della collaborazione tra la scuola e gli enti locali - si procede in molti casi con aggiustamenti improvvisati, che cercano di *riportare a norma* una situazione che si continua a ritenere di emergenza. Quando invece la normalità è e sarà sempre di più quella di insegnare e di apprendere in una classe multiculturale e plurilingue.

Lo “scenario”, e cioè la rappresentazione, che si individuano dietro le pratiche e le scelte sono spesso ancora quelli propri dell'emergenza, che considera un arco temporale ristretto e produce misure “tampone” e di scarso respiro. Non è ancora diffusa la consapevolezza dei cambiamenti strutturali, che collocano il tema dell'integrazione su uno scenario che va oltre il “qui e ora” e che sollecitano risposte lungimiranti e di *qualità per tutti*.

La scuola dell'autonomia, dotata di risorse sempre più scarse, rischia inoltre di essere ancora “più diseguale e localizzata”, dipendente dalle risorse del territorio, dai progetti che è in grado di attivare, dalle opportunità che può attrarre.

Da parte loro, gli insegnanti, continuamente sollecitati dai cambiamenti, lasciati soli ad affrontare trasformazioni cruciali, non sostenuti da percorsi formativi mirati, possono reagire in maniera diversa: in alcuni casi rivedono modalità organizzative, didattiche, approcci metodologici, approntano strumenti nuovi, affinano le modalità di osservazione e valutazione... In altri casi, possono irrigidire la rappresentazione dello studente “medio” al quale rivolgersi; rappresentazione che tende a collocare ai margini tutti coloro che sono “non adatti o quasi adatti”. Ma “*una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, ma un'orchestra che prova la stessa sinfonia*” (Pennac 2008).

I diversi fattori in gioco

È raro che le difficoltà scolastiche e più in generale quelle di integrazione delle ragazze e dei ragazzi stranieri siano riconducibili ad un solo fattore. Esse sono piuttosto il risultato dell'incrocio di cause diverse che Portes e Rumbaut individuano nel *capitale umano*, nel *capitale sociale* e nel *contesto*.

Per *capitale umano*, si intendono le risorse intellettuali di ciascuno, le competenze e le conoscenze acquisite, la padronanza linguistica, il percorso scolastico seguito e la qualità della formazione precedente.

Per *capitale sociale*, si intendono le condizioni familiari, le reti di relazione affettive e amicali, nelle quali il ragazzo straniero è inserito, ma anche la natura del progetto migratorio del nucleo, le aspettative e le attese per il futuro elaborate dai genitori e dai figli.

Il livello di integrazione dei giovani immigrati dipende fortemente anche dal *contesto*, ossia dalle condizioni, opportunità e risorse che la società di accoglienza è in grado di predisporre. Dipende naturalmente anche dal clima sociale e culturale che in essa si respira a proposito di immigrazione e di scambio culturale e che definisce il “posto” che per gli immigrati è previsto in quella società e che può essere segnato da marginalità o, viceversa, da inclusione. Clima che si sostanzia già a partire dal linguaggio che si usa per definire gli immigrati e che può, in una visione, spingere ai margini gli “utili intrusi”, o, in un'altra, considerarli nuovi o futuri cittadini.

Tre fattori per l'integrazione scolastica

A partire dall'individuazione dei tre macrofattori (capitale umano, sociale e contesto) che agiscono sull'integrazione scolastica, proponiamo un possibile elenco di temi e condizioni per ognuno di essi.

Capitale umano

- caratteristiche e risorse individuali
- motivazione, impegno e autostima
- percorso ed esiti scolastici nella scuola del Paese d'origine
- percorso ed esiti scolastici in Italia
- competenza linguistica in italiano
- forme di bilinguismo

Capitale sociale

- condizioni di inserimento della famiglia
- densità delle reti sociali del nucleo familiare
- qualità e quantità delle relazioni con i pari
- densità degli scambi nel tempo extrascolastico

- progetto migratorio orientato al futuro
- aspettative, attese e investimento sul futuro dei figli
- disponibilità o resistenze al cambiamento

Contesto

- politiche scolastiche e “modello” di integrazione a scuola
- “clima” sociale e culturale e rappresentazione dell’immigrazione
- dispositivi e risorse per l’accoglienza e l’integrazione nella scuola
- formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici
- disponibilità di strumenti, materiali, testi
- organizzazione di laboratori linguistici per l’apprendimento dell’italiano
- aiuto allo studio in tempo extrascolastico
- modalità di interazione tra pari
- riconoscimento e valorizzazione dei saperi e dei saper fare già acquisiti

“Tutori di resilienza”

I fattori che agiscono sull’integrazione sono dunque molteplici - individuali, famigliari, sociali, culturali, linguistici - acuiti tutti dall’evento “migrazione” che può rendere più vulnerabili i cammini delle ragazze e dei ragazzi stranieri. Alle sfide comuni dell’apprendimento, dell’autonomia, del diventare grandi e trovare il proprio posto nel mondo, della costruzione dell’identità, si aggiungono nel loro caso altre fatiche specifiche e derivate dalla loro situazione di provvisorietà e di appartenenza plurale. Parlare di *sfide*, invece che di situazioni di disagio, significa tratteggiare le specificità di un cammino che è *in fieri*, ancora aperto a diverse possibili uscite. E che può prevedere percorsi di riuscita e di buona integrazione, dal momento che *una partenza difficile non sempre ha e deve avere valore predittivo*.

Perché questo avvenga bisogna che la scuola, e il contesto in generale, si doti di “*tutori di resilienza*” (Cyrułnik 2009): dispositivi, attenzioni e risorse in grado di dare una risposta efficace ai bisogni specifici, accompagnare e aiutare il cammino di apprendimento, sostenere le scelte scolastiche, promuovere modi e forme di riconoscimento della storia di ciascuno, delle competenze e conoscenze già acquisite.

I progetti che abbiamo descritto nelle pagine precedenti indicano orientamenti e azioni positive che cercano di coniugare insieme:

- la risposta ai *bisogni specifici* e l’esigenza di una scuola di qualità per tutti, che si realizzano attraverso l’attivazione di laboratori per l’acquisizione dell’italiano in orario scolastico ed extrascolastico; l’aiuto allo studio; l’elaborazione di piani educativi personalizzati che seguano le fasi dell’apprendimento; la formazione dei docenti;
- gli aspetti didattici innovativi con l’attenzione alla *dimensione relazionale e affettiva*, a partire dalla consapevolezza che nessuno apprende se non si sente accolto e riconosciuto, se non sente di essere parte di un gruppo e di una classe. Nei progetti presentati, questa attenzione si realizza attraverso le iniziative di incontro in tempi extrascolastici, le attività sportive e ludiche, l’amicizia con i pari;
- l’integrazione degli studenti stranieri con il tema più ampio del *riconoscimento* e dello scambio interculturale, grazie al reciproco scambio di storie, racconti autobiografici e narrazioni e alla valorizzazione di ciò che i minori stranieri già sanno e sanno fare, delle diverse forme di bilinguismo, superando un atteggiamento svalorizzante per il quale “*chi non sa l’italiano, non sa, in generale*”;
- i progetti della scuola con le aspettative e le attese delle famiglie straniere, attraverso l’azione dei mediatori linguistico-culturali e le forme diverse di mediazione educativa che possono costruire comunicazione e spazi reciproci di comprensione e collaborazione;
- l’idea di un *comune cittadinanza* che insegni agli autoctoni e agli stranieri a vivere insieme in pari dignità.

Per riprendere l’espressione di Cyrułnik, i laboratori linguistici, l’aiuto allo studio, le attività di incontro nel tempo libero, la mediazione linguistico-culturale, la valorizzazione delle lingue materne: sono tutti concreti “*tutori di resilienza*” che compongono il *puzzle* di una buona integrazione a scuola e nella città.

Dalla normativa

Sul tema dell'integrazione dei minori stranieri, la normativa fornisce da alcuni anni indicazioni e linee guida e ribadisce gli orientamenti generali. Sono soprattutto tre i documenti ai quali le scuole si riferiscono:

- DPR 394/1999 art. 45. Iscrizione scolastica;
- C.M. n° 24 /2006 . Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri;
- il documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, dell'ottobre 2007, elaborato dal comitato scientifico sull'integrazione degli alunni stranieri istituito presso il MPI .

In questi documenti vengono ribaditi orientamenti, quali:

- *il principio della scuola comune*, che prevede l'inserimento da subito degli alunni stranieri nel sistema scolastico nazionale e ordinario, così come previsto da tempo per gli Stati membri, già nella direttiva europea n°486/77;
- *il diritto /dovere all'istruzione per tutti*. Il diritto all'istruzione è esteso a tutti i minori, qualunque sia la condizione giuridica loro o dei genitori; diritto che diventa dovere e obbligo fra i 6 e i 16 anni: in questo, riconducendosi alla Costituzione italiana e alla convenzione ONU sui diritti dell'infanzia;
- *l'accoglienza*, che prevede l'obbligo per le scuole di iscrivere e inserire i minori stranieri in qualunque momento dell'anno essi arrivino;
- *modalità di inserimento non penalizzanti* e che si richiamano al criterio dell'età anagrafica per la determinazione della classe, pur prevedendo la possibilità di un inserimento in classe inferiore o superiore di un anno, con delibera motivata;
- *la disseminazione delle presenze*, al fine di prevenire ogni forma di ghettizzazione, esplicitata attraverso l'indicazione alle scuole di non concentrare gli alunni stranieri in una sola classe (o in un plesso scolastico), ma di distribuirli nelle diverse classi e scuole, anche sulla base di accordi territoriali fra istituzioni scolastiche ed enti locali;
- l'organizzazione di dispositivi specifici per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni neoarrivati (moduli per l'insegnamento dell'italiano seconda lingua, mediazione linguistico-culturale ...), anche in collaborazione con gli enti locali e da realizzare in maniera integrata, rispetto all'inserimento scolastico;
- *la promozione del rapporto con le famiglie straniere*, considerate partner educativi privilegiati, anche attraverso materiali plurilingui e forme di mediazione linguistico-culturale;
- *la valorizzazione delle lingue d'origine* dei minori stranieri e delle diverse forme di bilinguismo;
- *la collaborazione efficace e duratura fra le istituzioni scolastiche, gli enti locali, i servizi del territorio, l'associazionismo*;
- *il principio dell'interculturalità*, declinato come riconoscimento degli apporti diversi nella cultura comune e come attenzione alle relazioni fra pari e alla prevenzione di ogni forma di discriminazione.

Più scuola e formazione. Dieci azioni per l'inclusione

Abbiamo visto che il tema dell'inserimento scolastico dei minori stranieri, oggi al centro dell'attenzione di gran parte delle scuole e degli enti locali, ha in Italia una storia ventennale che ha riguardato inizialmente le scuole primarie e alcune aree del Paese. In questi anni sono stati elaborati, sperimentati e sedimentati in alcune città e scuole modelli organizzativi diversi, percorsi formativi *ad hoc*, dispositivi efficaci e mirati, materiali didattici specifici come i progetti presentati nelle pagine precedenti testimoniano. Si tratta quindi, da un lato, di diffondere e portare a sistema le pratiche e le azioni di qualità e, dall'altro, di continuare la strada della sperimentazione e dell'innovazione. Un cammino da percorrere naturalmente attraverso la collaborazione tra le istituzioni scolastiche, spesso da tempo già organizzate in rete, gli enti locali, l'associazionismo, le comunità straniere, al fine di :

- promuovere l'integrazione dei minori stranieri nella scuola e nella città;

- mettere a disposizione delle scuole dispositivi e risorse efficaci e di qualità per rispondere ai bisogni specifici;
- sostenere la scuola multiculturale e i nuovi compiti che essa si trova ad affrontare;
- promuovere e sostenere la *qualità educativa per tutti*, contemperando i bisogni e gli interessi degli uni e degli altri: dando risposta alle domande specifiche degli alunni stranieri (in particolare, neoarrivati) e prestando attenzione ai risultati e agli esiti scolastici positivi di ogni alunno. Il filo conduttore dei progetti presentati e delle richieste degli insegnanti è quella della necessità di “più scuola”, che significa dare più tempo per l’acquisizione della lingua, sostenere l’apprendimento anche in tempo extrascolastico, mediare tra scuola e famiglia, prestare attenzione alle vulnerabilità. A partire dalle esperienze condotte in questi anni, indichiamo dieci possibili azioni, destinate all’inserimento positivo delle ragazze e dei ragazzi stranieri, ma non solo, raggruppandole in tipologie diverse e distinguendole tra: azioni di *sistema*, azioni di *integrazione*, azioni di *inclusione interculturale*.

Azioni di sistema

1. *conoscere la situazione, cogliere le “vulnerabilità”*
 - raccolta e analisi puntuale dei dati riguardanti gli alunni stranieri e la loro evoluzione, sia per scopi conoscitivi e di programmazione, sia per garantire il diritto/dovere all’istruzione, sanzionare le eventuali inadempienze e i mancati inserimenti, individuare e prevenire gli abbandoni e le dispersioni;
2. *fare rete e stabilire accordi*
 - accordi tra le scuole di una stessa zona o città e alleanze/protocolli territoriali per la gestione condivisa e coordinata delle iscrizioni e dei flussi degli alunni neoarrivati e per la concertazione delle azioni di accoglienza e orientamento, anche al fine di prevenire, evitare o superare eventuali situazioni di concentrazioni e i rischi di ghettizzazione (già evidenziati in alcune città e territori);
3. *diffondere strumenti e materiali didattici*
 - disponibilità e diffusione di documentazione specifica e di strumenti mirati (messaggi plurilingui, materiali didattici innovativi, strumenti multimediali, progetti significativi, documenti e aggiornamenti sul tema ecc.), accessibili anche *on-line*, a disposizione degli insegnanti e degli operatori;
4. *formare e aggiornare i docenti*
 - realizzazione di percorsi di formazione e di aggiornamento, mirati e di qualità - in presenza e/o a distanza - che mettano in grado le scuole e gli insegnanti di lavorare con efficacia nei contesti e nelle classi multiculturali.

Azioni di integrazione

5. *accogliere gli alunni neoarrivati e le loro famiglie*
 - diffusione di materiali, dispositivi e strumenti informativi (protocollo di accoglienza, commissione di accoglienza, opuscoli e questionari plurilingui ecc.) e utilizzo di mediatori linguistico-culturali per facilitare la fase di accoglienza e di primo inserimento degli alunni neoarrivati, la rilevazione della loro storia scolastica e linguistica, l’informazione e il coinvolgimento delle famiglie straniere;
6. *insegnare l’italiano seconda lingua*
 - realizzazione di dispositivi efficaci per l’insegnamento dell’italiano come seconda lingua agli alunni poco o non italofoni, sia per gli scopi comunicativi, che per quelli legati allo studio. Azioni destinate, in maniera particolare, agli alunni neoarrivati che possiamo conteggiare soprattutto fra coloro che vengono inseriti a scuola negli ultimi due anni e che possono svolgersi in orario scolastico ed extrascolastico;
7. *orientare alla prosecuzione degli studi con efficacia*
 - dispositivi mirati ed efficaci di orientamento e di indirizzo alla prosecuzione degli studi, sia per coloro che devono scegliere il percorso formativo alla fine della scuola secondaria di primo grado, sia per coloro che arrivano in Italia a 14 anni e oltre.

Azioni di inclusione interculturale

8. riconoscere e valorizzare le competenze e le conoscenze già acquisite

- elaborazione di strumenti e materiali plurilingui per rilevare le competenze e le conoscenze pregresse degli alunni stranieri e realizzazione di azioni positive per la valorizzazione e il riconoscimento delle lingue d'origine e delle forme molteplici di bilinguismo (materiali bilingui; corsi di lingua d'origine ecc.). Molti ragazzi stranieri, già scolarizzati nel loro Paese, hanno infatti consolidato nella loro lingua madre capacità di comunicazione e di lettura/scrittura che sono un'opportunità e una *chance*;

9. educare all'interculturalità

- azioni di educazione interculturale per tutti gli alunni, al fine di prevenire e combattere stereotipi e pregiudizi reciproci, riconoscere le analogie e le differenze nelle diverse culture, scambiare riferimenti e conoscenze, insegnare il rispetto e l'apertura nel confronto degli altri, con un'attenzione quindi alla dimensione cognitiva e dei saperi (aprire le menti) e a quella affettiva e relazionale (aprire il cuore);

10. educare alla cittadinanza nella pluralità

- elaborazione e promozione di un percorso innovativo di cittadinanza e di inclusione, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni a diventare cittadini in contesti di pluralismo culturale, anche attraverso: i comuni diritti e doveri di cittadinanza, la conoscenza della Costituzione, la chiarezza sui vincoli e le opportunità, la consapevolezza delle rappresentazioni che si sedimentano e agiscono sullo sfondo, il reciproco riconoscimento.

Per oggi, per domani

La riuscita scolastica, o viceversa l'insuccesso, non sono mai solo il risultato di un rapporto individuale, fra alunno e disciplina, o di una sola causa, ma sono l'esito di relazioni complesse che si producono in un determinato contesto. Docenti e dirigenti, famiglie e curricoli, socialità fra pari e pratiche di valutazione, stili di leadership e stili di apprendimento, *ethos* collettivo di apertura o viceversa di distanza e di svalorizzazione: sono tutti fattori che concorrono a determinare percorsi di riuscita o viceversa, fallimenti e abbandoni.

La presenza dei bambini e dei ragazzi stranieri è una sfida alla scuola che deve ripensarsi in modo lungimirante rispetto agli attori dell'educazione (i docenti, gli apprendenti, i genitori italiani e stranieri...), ai loro ruoli, ai contenuti e ai modi dell'apprendimento. Alla scuola diventata multiculturale spetta il compito di porre in relazione e di mediare esperienze differenti, eterogenee, condotte altrove, che chiedono di essere conosciute e riconosciute, messe in comune e scambiate. Agli insegnanti, agli educatori e ai dirigenti scolastici sono dunque richieste capacità professionali nuove o da affinare, che consentano di ricomporre e far dialogare le differenze, di pensare insieme l'unità con la diversità, proponendo orizzonti comuni, pur nella singolarità della storia e delle origini di ciascuno.

Un'idea di scuola è anche un'idea di società: le scelte attuali di politica scolastica e le azioni di integrazione, realizzate o mancate, definiscono da oggi il profilo e le caratteristiche che avrà la nostra società di domani.

Bibliografia

- AA.VV., *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma 2004
- E. Affinati, *La città dei ragazzi*, Mondadori, Milano 2008
- M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2004
- Caritas italiana-Migrantes, *Dossier Immigrazione 2009*, IDOS, Roma 2009

- CISEM, *La scuola secondaria di secondo grado della provincia di Milano. Rapporto di ricerca*, Angeli, Milano 2008
- M. Crul, *The Educational Position of the Second Generation in the Netherlands: Results, Career Routes and Explanation*, Effnatis-Imes, Amsteden 2000
- B. Cyrulnik, *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano 2009
- G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna 2009
- G. Favaro, M. Napoli, *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano 2004
- G. Favaro, *La scuola diseguale*, in AA.VV., *Vite fragili*, il Mulino, Bologna 2006
- G. Favaro, N. Papa, *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano 2009
- G. Gilardoni, *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, Franco Angeli 2008
- M. Giovannetti, *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani per i minori stranieri non accompagnati*, il Mulino, Bologna 2009
- G. Giovannini, L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2002
- MPI, *Alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2007/2008*, Roma (sito [www.istruzione .it](http://www.istruzione.it))
- D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008
- A. Portes e R.G. Rumbaut, *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkeley 2001
- L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano 2006
- L. Tieghi, M. Ognissanti (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto Sei più*, Franco Angeli, Milano 2009