

# IL SUCCESSO FORMATIVO DEI GIOVANI STRANIERI IN LOMBARDIA

[ESTRATTO DALLA RICERCA “Prisma – Il successo formativo dei giovani stranieri: dall’analisi dei casi al modello di intervento” promossa da Regione Lombardia – Fondazione Galdus – Fondazione ISMU – Fondazione L’Aliante – Coop. Dedo – Foreco – Associazione La Strada] rapporto completo scaricabile da: <http://www.galdus.it/pubblicazioni.html>

Milano, settembre 2007

## 1. I BISOGNI DEI GIOVANI STRANIERI E DELLE LORO FAMIGLIE

*(Michele Marzulli)*

Un *primo livello di analisi* del materiale riguarda l’individuazione dei bisogni come emergono dalle parole dei giovani stranieri e degli altri soggetti intervistati. Ad un primo esame risultano evidenti soprattutto alcuni grandi insiemi: i bisogni individuali dei giovani, quelli delle loro famiglie e quelli che definiamo “combinati”, cioè dei giovani e delle loro famiglie, sia nel caso in cui emergano divergenze, sia che non emergano. Abbiamo isolato tra i bisogni individuali almeno *tre aree di significato* relativamente differenti: i bisogni strumentali, quelli affettivi - espressivi e quelli di integrazione sociale. Non abbiamo però tralasciato di sottolineare i bisogni che le famiglie spesso presentano soprattutto in termini strumentali. I bisogni combinati invece riguardano soprattutto le condizioni familiari più fragili, in cui una condizione di precarietà porta un effetto di moltiplicatore delle necessità. In questo caso la famiglia e il giovane straniero presentano l’esigenza di una presa in carico globale e non solo limitata alle esigenze scolastiche o formative.

Ma occorre anche un *secondo livello di analisi* che ci permetta di individuare tutti i soggetti coinvolti in un progetto che porta al successo formativo. Un punto di vista originale e capace di imprimere una svolta alle analisi di chi progetta azioni educative e formative è quello capace di prendere in considerazione tutti i bisogni, anche quelli degli operatori, degli insegnanti, degli educatori, degli assistenti sociali e anche delle istituzioni committenti. Dal materiale analizzato emerge come anche queste figure siano portatrici di bisogni. Le parole di soddisfazione, condivisione, entusiasmo in alcuni casi degli operatori indicano come per avere successo sia fondamentale il coinvolgimento motivazionale di tutti i soggetti. Tenerne conto significa attuare un mutamento di paradigma concettuale nella realizzazione dei progetti e poter utilizzare non solo le competenze, ma anche la motivazione di chi partecipa.

### 1.1 I bisogni strumentali dei giovani stranieri

*La lingua del paese di accoglienza*

La conoscenza della lingua è in assoluto il bisogno più forte, primo strumento per l’accesso alla nostra società, sia in termini di istruzione o formazione, sia per un’integrazione più complessiva nel mondo dei pari età (italiani e stranieri) e in quello degli adulti. Infatti la lingua è intesa come sia come uno strumento per comunicare con gli altri, che uno strumento specificamente destinato allo studio e quindi al conseguimento di risultati scolastici e formativi. Per questo tra i 25 casi analizzati, solo tre non presentano in maniera esplicita la necessità dell’insegnamento della lingua italiana per stranieri (italiano L2), essendo questi più rivolti all’integrazione nel contesto dei pari età (Teatrando e Laboratorio Matematico Scientifico) o all’autonomia economica (Coriandolo, nel caso di Fatima).

*Il sostegno scolastico*

Una seconda esigenza è quella del sostegno scolastico: molti giovani presentano problemi di rendimento, spesso a causa di una non adeguata conoscenza della lingua italiana, talvolta per problemi specifici legati all'apprendimento di singole materie. In particolar modo pensiamo al caso di Faruk o a quello di Suki, in cui il sostegno è rivolto a individuare le aree disciplinari di maggiore difficoltà e non a fornire una preparazione generica; ma anche a Gele e Mohammed, in cui si è intervenuti in situazioni ad alto rischio di dispersione in conseguenza di risultati scolastici negativi.

#### *L'orientamento scolastico e/o lavorativo*

Uno dei principali problemi che i giovani, non solo stranieri, devono affrontare è quello di operare scelte consapevoli rispetto ai percorsi di istruzione e formazione oppure lavorativi. Specialmente se arrivati da poco nella nostra regione non conoscono l'offerta presente sul territorio e operano, talvolta, scelte legate più a fattori contingenti che non in base alle proprie inclinazioni e desideri. Per questo risulta importante l'azione di orientamento da parte di operatori che conoscono il territorio di appartenenza dei giovani e sanno valutare le loro competenze e predisposizioni (si vedano i casi di Andres, Alex e Pietro). In alcuni casi, l'esigenza lavorativa risulta preminente e diviene quindi necessario individuare percorsi scolastici o formativi che permettano in tempi brevi l'acquisizione di competenze da spendere subito nel mercato del lavoro.

#### *L'inserimento scolastico*

Un'esigenza che talvolta segue l'orientamento è quella dell'iscrizione a scuola. In questo caso i problemi sono di natura burocratica o talvolta nascono dal rifiuto all'inserimento di alcuni giovani, non solo i giovani rom (Fabian, Amtkat, Jenny). Se in alcuni casi l'esigenza è quella di superare ostilità e pregiudizi, in altri il problema è quello che i giovani stranieri giungono nel nostro paese in qualsiasi momento dell'anno, anzi, in genere, se provengono dal Sud del mondo si presentano quando l'anno scolastico è già iniziato. In questo caso le scuole hanno difficoltà ad accettarli ed emerge la necessità o di inserire i giovani almeno come uditori, in modo che possano conoscere la scuola in cui si iscriveranno molti mesi dopo, o quella di iscrivere direttamente i ragazzi, come la legislazione vigente prevede.

#### *L'inserimento lavorativo*

Anche più esplicito, soprattutto con i ragazzi più grandi è il bisogno di inserimento nel mondo del lavoro. Alcuni casi come quello del giovane rom Fabian, ma anche di Samanta o Abdu, presentano come carattere preminente quello di rispondere all'esigenza dei giovani di inserirsi in un mondo che non conoscono e che talvolta li respinge.

#### *La certificazione delle competenze e dei titoli scolastici*

Un problema specifico degli stranieri che giungono in Italia nella fascia d'età dai 14 ai 18 anni è quello di ottenere la certificazione di titoli di studio o professionali acquisiti nel paese d'origine. Per effetto della mancanza di accordi tra i Paesi, quasi sempre i percorsi seguiti in Patria risultano indifferenti e difficile è valutare l'acquisizione di competenze, anche scolastiche, come prerequisiti all'ottenimento di certificati di studio in Italia.. In altri casi si tratta invece di ottenere presto un titolo professionale da spendere nel mondo del lavoro. Alcuni dei casi studiati hanno cercato di rispondere in maniera specifica a questo problema, in genere in seguito alla segnalazione degli stessi giovani o dei loro insegnanti.

#### *Indipendenza economica*

In un caso molto significativo (Fatima), l'esigenza è stata immediatamente quella dell'autonomia economica di una giovane giunta in Italia da sola e vicina ad ambienti tendenzialmente devianti. La necessità primaria è stata dunque quella di intraprendere direttamente un percorso lavorativo, sfruttando alcuni strumenti specifici (una Borsa lavoro e un contratto di apprendistato).

### *Accompagnamento ai servizi del territorio*

In alcuni casi infine emerge la necessità prima di conoscere e poi di essere accompagnati ai servizi del territorio (come in quello di Jenny). Spesso per difficoltà linguistiche, ma anche per semplice mancanza di informazione, i giovani non si rivolgono a servizi che pure il territorio offre loro: dagli sportelli di orientamento, ai corsi di lingua italiana per stranieri, al supporto legale ecc.

## **2.2 I bisogni affettivi ed espressivi dei giovani stranieri**

Un secondo insieme che emerge dai casi studiati riguarda bisogni diversi da quelli strumentali e che possiamo definire affettivi o anche espressivi, perchè legati alle aree del benessere e dell'agio della persona. Alcuni dei progetti esaminati hanno come obiettivo esplicito quello di coprire questo tipo di bisogno, altri invece li hanno incontrati nel corso del loro svolgimento e il successo formativo è risultato legato esplicitamente al riconoscimento e soddisfacimento anche di essi.

### *La lingua per comunicare*

Parlare la lingua dei propri coetanei, dell'ambiente in cui si è appena giunti o infine usare l'italiano come "lingua ponte" per comunicare con gli altri stranieri è una esigenza molto sentita in quasi tutti i progetti. In questo senso ciò che più interessa sono i modi di dire, il lessico, le frasi d'uso quotidiano con cui sentirsi parte della comunità in cui si entra a far parte.

### *Accoglienza nella comunità locale*

Un'esigenza di tipo diverso consiste nella necessità di venire accolti e accettati nella comunità locale nei casi dove sia emerso un rifiuto. Si tratta di casi in cui l'inserimento in alcuni contesti è particolarmente difficile (Amanda, Mohammed, Amtkat) e il rischio di isolamento o allontanamento diventa concreto.

### *Sostegno affettivo e amicizie*

Uno dei sentimenti più insidiosi per giovani giunti da poco in un nuovo contesto o poco integrati è quello della solitudine. Da questo punto di vista, risulta importante, se si desidera ottenere un successo a livello scolastico o formativo, tenere conto della necessità che molti giovani manifestano di un vero e proprio sostegno affettivo. Per questi giovani prendere parte a progetti con attività di tipo espressivo significa soprattutto iniziare a conoscere dei coetanei, uscire dal proprio isolamento e questo contribuisce in maniera determinante a rafforzare la motivazione allo studio (pensiamo per esempio ai casi di Noemi, Ketema, Alex, Amanda).

### *Autostima*

Sempre nel novero dei bisogni di carattere affettivo/espressivo possiamo infine considerare il bisogno di autostima. Esperienze scolastiche negative, difficoltà linguistiche o di apprendimento possono portare vissuti di frustrazione e la sensazione di non essere in grado di svolgere i propri compiti. Per questo tale bisogno emerge in molti dei casi analizzati (Fernanda, Faruk, Ketema, Andres, Fabian, Pietro). Uno dei risultati più rilevanti infatti sarà quando il giovane si renderà conto di avere le capacità per raggiungere i suoi obiettivi (capire di "potercela fare").

## **1.3 Il problema dell'integrazione**

Un ultimo insieme di bisogni di natura individuale e sociale insieme riguarda l'integrazione. Fanno parte di esso tutte le richieste di condivisione, di conoscenza maggiore delle "regole del gioco" della comunità di cui si vuole essere parte, ma anche di soluzione di conflitti con i coetanei.

### *Uscire dall'isolamento*

Come già accennato uno dei rischi più rilevanti è quello della solitudine. Arrivati magari in un momento dell'anno diverso da quello dell'inizio delle scuole, molti giovani si ritrovano a passare le proprie giornate chiusi nelle proprie case, magari in attesa del ritorno dei genitori e con la sola compagnia della televisione. Per questo un progetto come "La Scuola in Tasca" cerca proprio di individuare questi giovani isolati; ma anche in altri casi (Amanda, Fernanda, Pietro) si interviene in maniera specifica sulla necessità di creare un ponte tra i giovani stranieri e i coetanei.

### *Condivisione*

Un secondo bisogno emergente riguarda la necessità di condividere la propria condizione con altri giovani. Per molti di loro, capire che quella che stanno vivendo non è una situazione isolata ma comune ad altri coetanei, risulta essere un motore importante per provare a ricostruire una difficile identità nella nuova condizione in cui si sono trovati a vivere.

### *Conoscere la cultura di accoglienza*

Molti insegnanti di scuola si dicono meravigliati o comunque positivamente colpiti dal fatto che questi giovani chiedono di conoscere la nuova cultura in cui si trovano, mostrano interesse e curiosità. Ma questo bisogno di conoscenza non si ferma agli aspetti culturali o delle tradizioni, che comunque rivestono un grande interesse per i giovani (pensiamo al caso del panettone per un giovane peruviano, Daniel), ma anche alla conoscenza delle "regole del gioco". Molti di questi giovani mostrano cioè un interesse specifico per capire come funzionano le relazioni per esempio tra insegnanti e studenti, vogliono capire fin dove possono arrivare e dove invece si devono fermare. Si tratta dunque di un interesse di natura culturale e "civico" insieme (pensiamo anche al Viaggio in Italia nel caso Faruk). Un vero percorso di socializzazione alla nuova società di accoglienza.

### *Dare senso al proprio percorso di crescita (di migrazione e inserimento sociale)*

Soprattutto nei casi in cui si presenta un rischio di abbandono o di cadere in percorsi devianti, emerge la necessità di recuperare il senso della propria esperienza di vita: capire dove si è e dove si desidera andare. Ricostruire dunque non solo un percorso di tipo formativo e lavorativo, ma anche capace di restituire un senso alla propria condizione di vita. Si tratta soprattutto dei progetti rivolti ai giovani rom (Vivinosedo, Ospitare l'infanzia) ma anche di casi di particolare fragilità familiare (Mohammed).

### *Mediare i conflitti*

In alcuni casi isolati ma significativi, invece emerge la necessità di rispondere a conflitti espliciti con i coetanei. In qualche caso si tratta di semplici difficoltà relazionali (Pietro), in altri la tensione nasce da problemi caratteriali (pensiamo all'esuberanza di Francesco che lo isola anziché inserirlo nel gruppo classe); spesso il problema è legato alla differenza di età (Gele). Infatti capita sovente che i giovani stranieri non vengano inseriti nella classe della propria età, ma in quella in cui si ritiene possano ottenere i migliori risultati scolastici e, così, si ritrovano ad essere più grandi dei propri compagni.

## **1.4 I bisogni della famiglia**

Per quanto non tutti i casi studiati prevedessero un coinvolgimento diretto delle famiglie dei giovani presi in carico, dal materiale analizzato emergono anche i loro bisogni. In genere le famiglie che più esprimono bisogni sono quelle in una *condizione di fragilità* a causa di dinamiche interne o quelle di rom. Ma, in realtà, in quasi tutti i casi esaminati il coinvolgimento delle famiglie nei progetti rivolti ai loro figli risulta un fattore chiave nel predisporre le condizioni che possono portare al successo formativo.

### *Mediazione culturale*

Soprattutto nei casi che coinvolgono rom (Elena, Isaura, Fabian), gli operatori si sono trovati di fronte alla necessità di far entrare in relazione le famiglie con il progetto rivolto ai loro figli. In questi casi infatti si sconta una storica diffidenza verso ogni istituzione, ma emergono anche percorsi di vita diversi, come nel caso in cui la famiglia preferisca per la propria figlia un matrimonio precoce a un percorso di formazione (Isaura). Ma anche nel caso di Samanta, la famiglia esprime la necessità di entrare in contatto con un “codice” culturale e linguistico diverso. Oppure nel caso di Amanda, la mediazione è resa necessaria soprattutto dal bisogno di entrare in contatto con i servizi sociali del territorio: l'intervento di una mediatrice infatti è stato decisivo per diventare “portavoce dei bisogni”.

### *Accoglienza nella comunità locale*

Alcune famiglie sentono poi il bisogno di essere accettate come tali nella comunità territoriale con cui sono entrate in contatto in seguito ad un rifiuto subito. Essere accolti nella comunità come famiglia significa anche, per i rom del progetto “Ospitare l'infanzia”, uscire da una “logica senza via d'uscita”: quella per cui i rom sono destinati a percorsi di marginalità o devianza. Questa esigenza viene meno sentita dalle famiglie appartenenti a gruppi nazionali maggiormente integrati.

### *Aiuto sul lavoro dei genitori*

Al contrario alcune famiglie anche molto integrate, con una buona posizione occupazionale, richiedono il contributo lavorativo dei figli. Pensiamo per esempio al caso di Gele, dove la richiesta è esplicita, ma anche a Jenny.

### *Ricerca di un ambiente protetto*

Infine ci sembra importante segnalare una necessità emersa marginalmente ma molto interessante, forse inaspettata. Alla scuola e ai progetti educativi e formativi i genitori dei ragazzi stranieri non chiedono solo un contributo al rendimento o un incoraggiamento allo studio (Andres, Samanta), ma anche un ambiente protetto per i loro figli, come emerge nel caso di Suki.

## **1.5 I bisogni combinati dei giovani e delle loro famiglie**

Abbiamo definito come “combinati” i casi in cui i bisogni individuali dei giovani e delle loro famiglie non sono distinguibili oppure si combinano con un effetto di moltiplicazione. I casi in cui emergono più chiaramente sono quelli che riguardano i giovani arrivati da poco in Italia, i rom, i giovani che si trovano nella nostra regione senza la presenza della famiglia (i non accompagnati) oppure altri casi che definiamo di “fragilità” familiare. Si tratta di famiglie che sono presenti solo parzialmente: quando per esempio i giovani si trovano a vivere all'improvviso con il solo padre che magari è stato a lungo lontano dal paese d'origine e che quindi risulta essere quasi uno sconosciuto ai loro occhi; oppure quando in seguito al ricongiungimento familiare, i ragazzi scoprono che uno dei due genitori si è creato una nuova situazione familiare e si trovano quindi a dover decidere con quale genitore vivere. In tutti questi casi la famiglia non sempre riesce a essere un sostegno per il giovane, ma risulta anzi all'origine di alcuni dei problemi dei figli.

### *Presa in carico globale*

Nei casi più difficili (alcuni dei rom per esempio, ma non solo) si è resa necessaria una presa in carico globale del giovane e della sua famiglia. Questa non è stata infatti in grado di affrontare da sola i compiti richiesti e quindi gli operatori intervenuti hanno compreso che era indispensabile occuparsi non solo del problema scolastico o formativo del giovane. Occuparsi quindi dell'integrazione dell'intero nucleo familiare e renderlo attivo protagonista nel percorso (per esempio nel caso di Fabian). I casi più interessanti sono quelli di Amtkat, dove il giovane risultava sostanzialmente senza una famiglia di riferimento o quelli del progetto “Coriandolo” dove era

presente nel nostro paese o solo una sorella (Ketema) oppure un ambiente familiare poco consono ad una crescita armoniosa (Fatima). Ma un altro caso può essere quello di Elena dove una parte del progetto è stata dedicata anche ad affrontare il problema lavorativo di uno dei genitori. La presa in carico globale rappresenta comunque una necessità pervasiva in tutti i casi di fragilità familiare analizzati.

#### *Ricerca di figure di riferimento*

Quando la famiglia non è in grado di aiutare da sola i propri figli si rende necessario individuare delle figure di riferimento che li possano supportare. La caratteristica fondamentale di queste ultime è quella di essere presenti sul territorio di appartenenza e di rimanere stabili nel tempo.

Anche in questo caso pensiamo a uno dei progetti rivolti ai rom (Elena) ma anche ad Andres, dove emerge il bisogno di uno sportello come punto di riferimento per il giovane e per la famiglia.

#### *Aiuto nella ristrutturazione del progetto familiare*

Nei casi di maggiore fragilità, il bisogno è quello di un aiuto per ristrutturare il proprio progetto familiare. Si tratta per esempio di adattarsi ad una nuova configurazione familiare, oppure di recuperare un percorso frammentato o interrotto. Un caso esemplare è quello fornito dal giovane nordafricano che, rifiutando la nuova famiglia del padre (Mohammed), si ritrova sostanzialmente senza alcun riferimento e viene aiutato a ripensare un proprio percorso di vita, lontano dal nucleo familiare. Ma anche nel caso di Elena dove alla giovane e alla sua famiglia viene proposta una strada totalmente differente da quella su cui erano incamminati: in questo caso è stato pensato un percorso di legalità e una funzione di guida della comunità rom.

#### *Aiuto nella risoluzione di conflitti di priorità*

In alcuni casi infine emergono conflitti tra i desideri della famiglia e quelli del giovane straniero. Nei casi più semplici il disaccordo nasce dal desiderio dei genitori che i figli seguano un percorso professionalizzante che porti presto all'autonomia economica (Jenny); in altri invece i genitori richiedono un aiuto concreto ai figli per il proprio lavoro, aiuto che talvolta è incompatibile con la frequentazione regolare della scuola (Gele, Faruk). In altri casi ancora il conflitto si caratterizza più in termini generazionali: padre e figlio non dialogano e quindi le scelte diventano più difficili (Mohammed).

### **1.6 Nuovi bisogni e nuovi soggetti**

Nel corso dell'esame dei bisogni che emergevano dai report dei singoli casi, sono emersi, oltre a quelli del soggetto che beneficia dell'intervento formativo, anche altri tipi di bisogni. In ognuno dei casi analizzati infatti sono coinvolti molti e *diversi attori*, portatori anch'essi di interessi, di istanze, di bisogni ma anche di risorse. Tenere conto di questo contesto allargato può essere utile per spiegare il successo formativo ottenuto e riproporre il modello di intervento.

In quasi tutti i casi, al successo del ragazzo fa riscontro una reazione di *soddisfazione da parte degli operatori*, in altri casi invece predomina lo stupore (ricorrono espressioni del tipo: "Ho scoperto che lavorando in questo modo le cose possono cambiare", "Grazie a questo caso abbiamo scoperto che il nostro lavoro è utile ed efficace"). Queste reazioni si spiegano con il fatto che un caso di successo, soprattutto se insperato, costringe a rimettere in discussione le proprie convinzioni, sedimentate magari in anni di frustrazione. E un caso di successo in condizioni difficili è stimolo ulteriore per educatori, insegnanti, operatori dei progetti a perseguire su strade che si sono rivelate fruttuose. L'entusiasmo allora si rivela una chiave fondamentale per determinare il successo di una buona pratica.

#### *Soggetti della scuola*

In primo luogo all'interno di un progetto scolastico o formativo troviamo gli insegnanti e la scuola. Gli insegnanti sono un soggetto costantemente presente e il loro impegno, la loro preparazione e motivazione sono parte essenziale delle buone pratiche analizzate. Ma è la scuola nel suo insieme a essere coinvolta in progetti di questo tipo: i dirigenti, dalla cui predisposizione dipende molto delle priorità che l'istituto nel suo insieme si pone; i colleghi dei docenti, che per accogliere studenti stranieri devono svolgere un lavoro di coordinamento e collaborazione tra le diverse discipline; il personale non docente, che come nel caso della bibliotecaria dell'Istituto Gramsci (Samanta), particolarmente presente e preparata, risulta essere la chiave di volta per il rapporto positivo con i giovani stranieri. La relazione che la scuola instaura con i propri ragazzi passa infatti più spesso per messaggi non verbali e le pratiche concrete di tutto il personale, che non per i documenti ufficiali.

#### *Gli operatori socio-educativi*

Ognuna delle realtà analizzate (cooperative sociali medie, piccole o grandi, associazioni con fini educativi, di volontariato o meno) emerge come la convinzione, la preparazione e anche le qualità umane degli operatori coinvolti sono un fattore decisivo. In genere si tratta di educatori professionali, ma troviamo anche altre figure come gli psicologi o gli esperti di didattica o pedagogia, gli animatori sociali, gli animatori culturali e teatrali, e infine i mediatori linguistico-culturali. Tutti costoro arrivano a far parte di questi enti di terzo settore magari dopo anni svolti in altre realtà o in altri ambiti. Sono dunque portatori di storie professionali complesse e articolate, ricche di esperienze positive o meno (cfr. § 5.2). Inoltre le modalità di lavoro, in base alle dimensioni e all'articolazione della realtà di cui fanno parte, possono essere rivolte alla progettazione comune oppure più strutturate gerarchicamente. In ogni caso fanno parte di gruppi di lavoro (equipe) in cui la condivisione dei valori fondamentali (la vera "ragione sociale" di queste realtà) è parte integrante della propria pratica professionale.

#### *I soggetti del mondo del lavoro*

Se molti dei percorsi analizzati hanno come finalità quella dell'autonomia dell'individuo, della formazione professionale e spesso anche dell'assunzione in una realtà lavorativa, allora diventa fondamentale tenere in considerazione anche le motivazioni, l'atteggiamento, le aspettative di chi fornisce esperienze lavorative.

I datori di lavoro infatti si rivelano portatori di propri valori e atteggiamenti (in un ampio spettro che va dall'accoglienza al rifiuto). Anche in questo caso le storie analizzate raccontano, per esempio, della difficoltà di inserire in un contesto lavorativo un giovane rom, ma anche del ruolo attivo svolto dal datore di lavoro e della sua soddisfazione nel vedere un risultato positivo.

Infine, non dobbiamo dimenticare che essi sono portatori anche di aspettative rispetto agli operatori che presentano loro dei giovani o rispetto alle istituzioni in cui si sono formati professionalmente. Un buon rapporto tra questi soggetti, una chiarezza sulle opportunità e ostacoli non è dunque un elemento secondario.

#### *Altri soggetti*

Oltre agli insegnanti, agli educatori e alle loro equipe, oltre ai datori di lavoro, ci sono anche altri attori che entrano a fare parte dei processi che possono condurre i giovani immigrati al successo formativo. Pensiamo per esempio a figure come il personale non docente delle scuole che, se viene coinvolto nei processi, si dimostra particolarmente adatto a un ruolo di mediazione con l'istituzione scolastica. Non mancano poi casi in cui entrano in gioco gli amministratori locali, anch'essi portatori di interessi e di risorse (pensiamo al caso del sindaco per Mohammed).

#### *Bisogni dei nuovi soggetti (risorse, continuità, formazione)*

I bisogni che per primi emergono dalle pratiche analizzate sono quelli della scuola nel suo insieme e degli insegnanti impegnati nei progetti in particolare. Gli insegnanti rivendicano un *bisogno di riconoscimento* del proprio compito di alfabetizzatori, specie se avviene in aggiunta (e non in

sostituzione) di quello didattico ordinario. Infatti spesso occuparsi di alunni stranieri significa sostenere il peso di un lavoro di programmazione ulteriore, rispetto alla normale attività scolastica e magari rimanere chiusi nel “ghetto” degli specialisti dei casi difficili.

Sia gli insegnanti che le equipe dei progetti però manifestano soprattutto il *bisogno di lavorare con continuità* nelle situazioni in cui si trovano ad operare: non sapere se i progetti in cui sono impegnati e che, magari, stanno ottenendo brillanti risultati, saranno oppure no riproposti il prossimo anno, costituisce un grave handicap sia in termini di motivazione che di programmazione educativa. A questo limite si lega anche quello delle risorse economiche ed umane: è importante sapere per tempo se sarà possibile contare sul contributo degli stessi professionisti. Sapere inoltre se quel progetto sarà finanziato e in che misura, risulta indispensabile per poter pensare di riproporre le pratiche formative che si sono rivelate maggiormente efficienti ed efficaci.

La necessità della continuità risulta essenziale per tutti gli operatori coinvolti sia in termini di motivazione che di programmazione. E' attraverso una sistematica dialettica tra gli attori in gioco che essi riescono (nei casi più fortunati) a *uscire da una logica di dipendenza* da un unico referente (ente locale, scuola, ecc.) e a sviluppare in sinergia il progetto (la buona pratica che porta al successo formativo) diventando anche punti di riferimento per il territorio, non i singoli protagonisti come talvolta accade.

Un'ultima esigenza segnalata è quella della *formazione professionale*, che deve essere continua per poter garantire servizi sempre all'altezza delle richieste. Lavorare a contatto con soggetti di altra lingua e cultura richiede, come è noto, una solida preparazione in ambito interculturale e di mediazione; spesso è sottolineato da insegnanti e operatori extrascolastici come i progetti siano partiti senza garantire una completa supervisione né elaborazione preventiva sia sugli approcci sia sugli strumenti di lavoro

## **2. I PERCORSI VERSO IL SUCCESSO FORMATIVO**

***(Mara Clementi)***

I percorsi formativi definibili di successo, così come sono emersi dall'analisi dei materiali di ricerca, possono essere raggruppati in tipologie diverse secondo le differenti modalità di realizzazione. I soggetti minori coinvolti sono a loro volta riconducibili a tipologie relative alla specificità del contesto familiare e della condizione migratoria; nei casi analizzati si sono riscontrati principalmente minori ricongiunti e in minoranza minori non accompagnati. I minori non accompagnati, con vissuti sempre dolorosi e spesso drammatici, e i minori ricongiunti, con storie di vita complesse, sono soggetti molto fragili con un alto livello di vulnerabilità. Il ricongiungimento familiare è un momento critico e difficile, segna infatti uno snodo biografico per genitori e figli. Per i genitori che si trovano a dover gestire senza strumenti lo spaesamento dei figli, oltre ad una nuova genitorialità, per i figli che prima non avevano scelto di rimanere nel paese d'origine e ora non hanno scelto di venire in Italia. Per tutti aspettative e desideri spesso in forte contrasto.

Le principali tipologie dei percorsi formativi riscontrati nella ricerca possono essere sintetizzate nei percorsi presentati di seguito.

### **2.1 Percorsi lineari**

Molti sono i percorsi scolastici con sviluppo lineare che hanno portato al miglioramento delle performance scolastiche o al conseguimento del titolo di studio previsto dall'iter scolastico.

L'esempio di Yusef, ragazzo marocchino, frequentante la scuola superiore di 1° grado, con alto rischio di abbandono scolastico. In seguito alle attività del progetto "Arcipelago Mazzini", che ha visto un efficace raccordo tra cooperativa e scuola e l'intervento di un mediatore linguistico-culturale, è riuscito a capire il funzionamento del sistema scolastico italiano, a migliorare le competenze linguistiche in L2, a superare quel disagio che gli impediva di seguire serenamente le attività didattiche, a conquistare un rapporto di fiducia e di apertura con i suoi compagni e a conseguire la licenza media.

## **2.2 Percorsi discontinui**

I percorsi discontinui così definibili quando, dopo l'abbandono scolastico, c'è una rimotivazione allo studio con proseguimento o completamento di un iter di studio.

Esemplare il percorso di Elena, ragazza rom di origine rumena, che vive a Milano in un campo nomadi. Elena aveva abbandonato la scuola perché si sentiva emarginata e la non conoscenza della lingua italiana le impediva di comunicare sia con i compagni che con gli insegnanti. Il suo coinvolgimento nelle attività del progetto "Vivinosedo", le ha consentito di acquisire gli elementi di base per comunicare in lingua italiana e le ha fatto scaturire gradualmente il desiderio di rientrare a scuola.

## **2.3 Percorsi integrati**

I percorsi integrati *scuola-lavoro* hanno portato al conseguimento di un titolo di studio, solitamente la licenza media, e contemporaneamente all'acquisizione delle competenze professionali specifiche di un primo anno di formazione professionale.

L'esempio di Fabian, ragazzo rom, di origine rumena, dai comportamenti devianti e abbandono scolastico. Fabian è stato inserito in un progetto che prevedeva la presa in carico totale del minore e della sua famiglia. Il percorso di formazione integrato avviato ha portato al successo. Grazie all'alternarsi della teoria con la pratica, di ore di didattica tradizionale e ore di laboratorio è scaturita e aumentata la motivazione allo studio e all'impegno lavorativo. Il capire che stava imparando qualcosa di utile per sé ha influito positivamente sulla percezione delle proprie capacità e quindi sull'autostima. Autostima che ha potenziato la motivazione all'impegno scolastico e lavorativo.

Tale impegno è stato premiato con l'inserimento al lavoro e la disponibilità dichiarata dal datore di lavoro ad un'assunzione a tempo indeterminato.

## **2.4 Percorsi personalizzati**

I percorsi personalizzati si sono manifestati nella ricerca con diverse configurazioni e molteplici sfaccettature, rispetto alle situazioni personali dei minori, ai contesti socio-familiari di partenza, ai progetti realizzati a partire dai concreti e immediati bisogni individuali di ogni soggetto.

Trasversale a tutti i suddetti percorsi la presa in carico totale del minore e, a volte, anche della famiglia, il lavoro di squadra fra tutti gli operatori e l'importanza della figura adulta di riferimento, la formulazione di un piano di vita realistico, la maturazione personale, la scoperta delle proprie potenzialità e la consapevolezza delle proprie capacità, che sovente hanno portato ad un ampliamento delle aspirazioni, ma a volte anche a un ridimensionamento delle stesse, percorsi sfociati in inserimento scolastico, sociale o lavorativo.

Fra tutti l'esempio di Fatima, ragazza marocchina, a forte rischio di devianza, ospite in una comunità di accoglienza, inserita in un progetto di accompagnamento educativo per minori stranieri, il progetto individualizzato "Coriandolo", attraverso una rete di protezione tra educatori e assistenti sociali è riuscita, con una Borsa lavoro ad inserirsi in un ambito lavorativo idoneo alle sue competenze e corrispondente alle sue aspirazioni. In seguito ha ottenuto un regolare contratto di apprendistato.

### 3. LE BUONE PRATICHE D'INTERVENTO

**(Mara Clementi)**

Le buone pratiche d'intervento, per quanto concerne le azioni progettuali specifiche all'interno dei diversi progetti, evidenziate dall'analisi del materiale di ricerca, quali fattori determinanti o comunque riconducibili al successo formativo dei soggetti presi in esame, possono essere raggruppate in alcuni ambiti principali che vanno dalla mediazione linguistica culturale, al *peer tutoring*, ai laboratori teatrali e ludico-espressivi, ai laboratori di conoscenza del territorio, ai laboratori di alfabetizzazione mirata.

#### 3.1 La mediazione linguistica e culturale

La mediazione linguistica e culturale, in molti dei casi analizzati dal progetto PRISMA, si è rivelata quale contributo insostituibile e fondamentale per la buona riuscita delle azioni progettuali ipotizzate e realizzate all'interno dei progetti. Dai materiali di ricerca emergono gli apporti determinanti che i mediatori e le mediatrici hanno dato alla conoscenza dei bisogni reali e delle risorse dei giovani stranieri e delle loro famiglie, conoscenza che diventa prerequisito indispensabile alla progettazione di qualunque intervento personalizzato, percorso o attività, mirato al raggiungimento del successo formativo.

Nei casi analizzati, gli interventi di mediazione mostrano tutta la potenzialità e polivalenza che i mediatori linguistico culturali, nuove figure professionali che operano all'interno delle scuole e dei contesti educativi multiculturali, esplicano nello svolgimento della loro funzione. Alcuni esempi: Nel caso di Mohamed (BS)*[int. 3]*, l'educatore rileva l'importanza della funzione svolta dalla mediatrice che ha messo in luce le reali difficoltà del ragazzo, *"(...) la mediatrice ci ha riportato la difficoltà di questo ragazzo a stare tra due culture la sua e quella che trovava a scuola. Bisogna tener conto che qui, alla Scuola Media, lui non aveva altri compagni stranieri,....,lui esprimeva e sosteneva la sua cultura a volte anche in maniera aggressiva"*.

Grazie all'intervento di mediazione è apparsa in tutta la sua problematicità la crisi identitaria vissuta drammaticamente da Mohamed nella difficile fase di inserimento scolastico e sociale a causa della rigidità dei modelli culturali d'origine imposti dal padre. L'importanza dell'intervento di mediazione oltrepassa la ricostruzione delle storie di vita dei giovani stranieri. Nel caso di Yusef (Progetto Orientamento – Milano), il mediatore, proveniente dalla stessa area linguistica e culturale, ha potuto rilevare, attraverso l'utilizzo della lingua madre (L1) le competenze pregresse in alcune discipline ed è riuscito così a coadiuvare gli insegnanti nella formulazione di un piano educativo personalizzato e di percorsi disciplinari semplificati.

Nell'intervista il mediatore linguistico culturale manifesta tutta la sua soddisfazione per aver potuto svolgere pienamente le sue funzioni:

Finalmente ho fatto il MLC come lo intendo io (...) perché solitamente il MLC interviene passivamente e molte scuole o enti ne fanno un uso limitato e improprio.

La conoscenza della stessa lingua madre (L1), l'appartenenza alla medesima cultura facilitano comunicazioni più mirate, permettono relazioni più sciolte fra mediatori e giovani stranieri, favoriscono confronti in profondità, libere manifestazioni di desideri e paure, e possibilità di

orientare i giovani verso scelte professionali più idonee alle reali possibilità e in sintonia con aspettative e aspirazioni. Il riscontro si trova nelle parole di un coordinatore di comunità:

“Grazie al lavoro svolto dal mediatore linguistico culturale è venuto meno l’atteggiamento eccessivamente solerte, definibile come “accanimento educativo” del corpo docenti”.

Così come viene rilevata l’efficace opera di facilitazione della comunicazione da parte del mediatore fra operatori di ambiti diversi:

Comunicazioni inefficaci e poco pertinenti tra la comunità e la scuola come istituzione, sono notevolmente diminuiti grazie all’intervento dei mediatori. (Interv. Oper. Prg Arcipelago Mazzini)

Ma all’interno della scuola multiculturale la nuova figura professionale del mediatore, pur ritenuta indispensabile da insegnanti e operatori, genera a volte incomprensioni profonde e determina scontri sulle differenti modalità di concepire la relazione educativa. Diversità che rimandano ai modelli culturali dei paesi di appartenenza. A questo proposito significativa appare la dichiarazione di un’insegnante:

Sulla mediazione ho qualche perplessità perché abbiamo due ottiche molto diverse: per la mediatrice si doveva picchiare. Noi non picchiamo assolutamente nessuno”. (Interv. Ins. Prg Alfabetizzazione mirata - MN)

Le difficoltà di coordinamento e di interazione fra docenti e mediatori vengono ulteriormente sottolineate dalla stessa insegnante, che aggiunge “è difficile interagire”...“ anche con i tempi, è meglio non creare sovrapposizioni “.

### 3.2 Il peer tutoring

Molti sono gli intervistati, minori, educatori, insegnanti, che evidenziano il peer tutoring come buona pratica d’intervento, sia quando esplicitamente prevista e formulata dai progetti, che quando scaturita di fatto da forme di tutoring non formalizzate. Diverse sono le modalità di realizzazione e ad ampio spettro è la valenza formativa delle attività di tutoring fra pari, così come risultano dall’analisi dei materiali di ricerca.

Forme diverse di accompagnamento che vanno da interventi di tutoring *person to person* a interventi che vedono un singolo tutor all’interno di un piccolo gruppo di pari.

L’esperienza di Olga (progetto “Zenzero”), che funge da staffetta, che passa il testimone delle conoscenze e competenze appena acquisite. Dopo aver partecipato con successo al primo anno del progetto, sperimenta la funzione di “tutor” per i ragazzi stranieri neo arrivati.

Olga diventa un punto di riferimento, assume la funzione di “consigliere” e accompagnatrice nelle varie attività previste dal progetto, facilita ad altri il cammino da lei appena percorso. Il riferimento ad un pari che ha appena vissuto e superato le stesse difficoltà, diventa fondamentale soprattutto nella delicata fase di primo inserimento dei giovani stranieri, che vedono nel coetaneo che ha vissuto lo stesso percorso. un compagno di strada di cui fidarsi e in grado di capirli.

La possibilità di confrontarsi all’interno di un gruppo di coetanei, che stanno vivendo la stessa esperienza di migrazione ha determinato, nel caso di Fernanda, il punto di svolta della sua storia. La condivisione del vissuto dello sradicamento dal proprio mondo e delle difficoltà di inserimento in una realtà faticosa ha portato alla nascita di relazioni amicali, come racconta l’insegnante di italiano: “La nascita di questo gruppo giovani è servita a questo, assolve alla necessità di far incontrare i ragazzi tra loro e fa capire che tutti quanti i ragazzi quando arrivano vivono lo stesso problema, quindi serve a farli comunicare. È bello, sono nate tante amicizie tra estranei: il ragazzo cinese con l’arabo, nonostante le culture diverse”.

Anche l’educatore sottolinea l’importanza del ruolo di testimonial dei ragazzi stranieri, che ormai frequentano con successo la scuola superiore, nei confronti dei pari neo-arrivati. La loro funzione è

particolarmente efficace quando riescono a coniugare il proprio vissuto con la conoscenza del funzionamento della scuola italiana: *"anche io ho fatto fatica, le difficoltà della scuola sono queste" E' stato interessante perché hanno comunicato la loro esperienza*". ("Progetto giovani" Varese).

L'educatore afferma inoltre che la trasmissione di esperienze di chi è riuscito a superare le difficoltà iniziali, dando vita ad una progettualità propria in Italia, sia una pratica da sostenere e diffondere: *"è un'attività che il prossimo anno voglio sviluppare maggiormente perché penso che dia sicurezza ai ragazzi, è un confronto tra il prima e il dopo"*.

Un'ulteriore riflessione che emerge dalla ricerca riguarda la valenza formativa della pratica di tutoring fra pari, il suo funzionamento a doppio binario sia per i tutor che per i giovani stranieri neo arrivati. La responsabilità affidata ai giovani tutor, il riconoscimento di una loro funzione sociale e educativa nei confronti di altri giovani stranieri diventano fattori di incremento di autostima e moltiplicatori di motivazione e di impegno. Così come amicizia, solidarietà e meccanismi autoidentificativi aiutano i giovani neo arrivati a riconoscere progressivamente le proprie capacità, a far crescere il livello di autostima, a rendere possibile il desiderio di elaborazione di un loro progetto di vita.

### **3.3 Laboratori teatrali e ludico -espressivi (Approcci "alternativi"vs approcci "tradizionali")**

E' interessante rilevare quanto emerge dall'analisi delle interviste rispetto alla validità delle diverse metodologie adottate da operatori e insegnanti nei progetti presi in esame.

Testimonianze a più voci sottolineano il valore pedagogico e didattico di attività ludico-espressive, attività teatrali, tecniche di animazione, simulazioni di situazioni relazionali. Metodologie alternative che facilitano processi di apprendimento e di crescita personale. Metodologie attraverso le quali è possibile perseguire obiettivi molteplici: dalla conoscenza indiretta dei vissuti, delle paure, dei desideri all'apprendimento della lingua italiana, alla conoscenza dei bisogni, alla scoperta delle proprie risorse .

Metodologie più frequentemente adottate nei progetti extra-scuola dagli operatori che, come afferma l'operatrice . M.A. del progetto "Zenzero", sollecitano la scuola a rivedere metodi e attività didattiche tradizionali, a sperimentare approcci alternativi:

Bisogna far capire agli insegnanti che si può fare scuola in modo diverso, proporre la nostra esperienza e mostrare i risultati ottenuti, occorre aprire un confronto.

Nel caso di Hugo, progetto "Teatrando", l'operatore teatrale dà una valutazione positiva dei risultati ottenuti attraverso le attività di teatro, sottolineando la duplice valenza educativa dei laboratori teatrali come forma di sapere, oltre che di intrattenimento, e come strumento formativo:

Nel corso del laboratorio teatrale, Hugo ha approfondito la conoscenza della lingua italiana, ha imparato a riascoltarsi, a migliorare la sua pronuncia e l'intonazione. Ha migliorato le sue abilità di manipolazione della lingua e ha acquisito un maggiore controllo del suo corpo, (...) ho notato un aumento dell'impegno e anche una presa di coscienza di responsabilità che la partecipazione al laboratorio comporta.

Ed è ancora l'operatore che sottolinea come il raggiungimento del successo formativo del ragazzo sia stato determinato dall'introduzione a scuola di un modello alternativo a quello tradizionale. Modello che in questo caso ha funzionato pienamente perché c'è stata condivisione e collaborazione anche da parte degli insegnanti curricolari.

La sperimentazione a scuola di tecniche di animazione e attività ludico-espressive può essere utile anche a capire meglio quanto e come l'apprendimento, che passa attraverso la messa in gioco delle emozioni, possa diventare strumento di facilitazione dell'integrazione dei soggetti a rischio di dispersione scolastica.

### **3.4 Laboratori di conoscenza del territorio**

Buone pratiche che partendo dalle difficoltà e dai bisogni impellenti permettono ai neoarrivati di scoprire e di orientarsi nel quartiere e nella città in cui sono appena venuti a vivere.

Molti progetti “La scuola in tasca” e “Zenzero” Milano, “Progetto giovani” Varese hanno realizzato uscite guidate per far conoscere strutture, istituzioni, figure di riferimento vicine al luogo di abitazione dei ragazzi. Uscite che prevedono a volte attività di preparazione e di successiva rielaborazione di quanto visto e conosciuto, conoscenza del quartiere in cui si vive e alla stesso tempo prima alfabetizzazione linguistica proprio a partire dall’esperienza diretta, attraverso ciò che si vede e si conosce per la prima volta. Scoperta di luoghi, di cose, di persone e contemporaneamente delle parole nella nuova lingua italiana per dirle.

La conoscenza del territorio, praticata insieme ad altri coetanei con le stesse esigenze e gli stessi desideri, la scoperta delle opportunità ricreative, delle risorse formative può produrre, , anche un cambiamento generale di sguardo e di atteggiamento nei confronti del nuovopaese e dei suoi abitanti. Come nel caso di Fernanda la scoperta delle offerte del territorio, e la consapevolezza della possibile partecipazione alle risorse comuni, rende possibile scelte professionali, la formulazione di progetti di vita e la riconciliazione con un territorio che può essere percepito come accogliente e non solo vissuto come discriminante.

### **3.5. La collocazione temporale delle buone pratiche**

L’analisi evidenzia l’importanza della temporalità di alcuni interventi, la validità di quei progetti e di quelle attività di orientamento, di prima alfabetizzazione, di sostegno linguistico che vengono messi in atto nei periodi di maggiore criticità, come possono essere i mesi estivi o i periodi in attesa dell’ inserimento scolastico. Momenti in cui lo smarrimento dei giovani e delle famiglie può essere più grande, a causa di una maggiore necessità di strumenti per potersi orientare proprio quando la risposta istituzionale è maggiormente assente. Come testimonia il responsabile di progetto “La scuola in tasca”, Milano: *“i ragazzi stranieri (...) arrivano in Italia (...) in tutti i periodi dell’anno e soprattutto nel periodo meno adatto per inserirsi a scuola, perché molti arrivano dal Sud del mondo e quindi verso gennaio, febbraio o anche a marzo. (...) perchè hanno le vacanze invertite ovviamente”*.

Attività per ammortizzare l’impatto dei neoarrivati con la nuova realtà, progetti per riempire gli “spazi vuoti”, i momenti critici in cui perdersi è molto facile *“(...) finiva sempre che c’erano questi ragazzi che giravano (...) per associazioni, queste mamme che cercavano qualcosa per i loro figli perchè la scuola non li aveva accettati. Perché ci eravamo resi conto che la scuola non era disposta a partire da marzo, aprile ad accogliere i ragazzi(...).”* Principalmente attività di orientamento, di prima alfabetizzazione o di sostegno linguistico, come quelle del progetto “Zenzero”, Milano, che diventano buone pratiche. Nei mesi di giugno e luglio viene organizzata una scuola estiva che impegna tutti i giorni (per tre ore) circa cinquanta ragazzi stranieri di recente immigrazione con attività di alfabetizzazione linguistica, orientamento alla scelta della scuola superiore più adatta, uscite guidate alla scoperta della città.

Preparano l’inserimento del nuovo studente straniero e forniscono agli insegnanti, prima o all’inizio dell’anno scolastico, strumenti di conoscenza delle storie di vita dei nuovi studenti, ma anche strumenti specifici. In alcuni casi, in seguito alle attività di progetto, come ad esempio nel caso del progetto “Octopus”, vengono forniti alle scuole le biografie linguistiche, i risultati dei test di rilevazione delle competenze linguistiche e comunicative nella Lingua madre, L1, e in italiano Lingua 2, secondo i parametri del Framework europeo di riferimento per le lingue, ma a volte anche i risultati dell’accertamento di alcune competenze che non necessitano dello strumento linguistico per essere rilevate, ad esempio di quelle logico-matematiche o spazio-temporali.

In alcuni progetti, gli educatori restano figure attive anche durante l'anno scolastico, attivando laboratori intensivi di italiano e di sostegno allo studio, organizzando incontri con gli insegnanti, con i genitori, partecipando ai consigli di classe, garantendo dunque il raccordo fra scuola ed extra scuola e ai ragazzi stranieri quel sostegno didattico e psicologico, che spesso la scuola, per mancanza di risorse, non può dare.

Con F. molto bene, mi aiutava a fare i compiti, andavamo in biblioteca e grazie a lei sono stato promosso se no rimanevo bocciato. Lei era una mia amica, potevo parlare spesso con lei e di tutto.(...). (Interv. Giov.. Prg Educare in contesti culturalmente plurimi – Bs).

Da tutto ciò si evince la bontà e l'efficacia di queste pratiche che consentono agli insegnanti di accogliere con consapevolezza i nuovi studenti stranieri e di praticare, fin da subito, inserimenti efficaci. Gli strumenti messi a disposizione nei tempi adeguati, permettono, fra l'altro, l'efficace progettazione di percorsi integrati di apprendimento della lingua italiana fra laboratorio linguistico e classe, di piani educativi e percorsi personalizzati mirati agli obiettivi formativi specifici e in risposta ai bisogni effettivamente rilevati dei ragazzi stranieri.

## 4. LE MODALITÀ DI UTILIZZO DELLE RETI

**(Michele Marzulli)**

Una delle caratteristiche che il progetto Prisma da subito ha individuato come fondamentale per portare al successo formativo, è quella della *presenza di una rete di scambi e relazioni* tra soggetti diversi impegnati nell'intervento di accompagnamento dei giovani stranieri. Quest'idea nasce soprattutto dalla complessità dei problemi affrontati e quindi degli attori in gioco in ogni progetto in cui si incontrano bisogni, culture, esperienze di natura diversa. In quasi tutti i progetti presi in esame viene presentato un lavoro anche molto complesso sulle reti, potenziali o effettive. Significa che in alcuni casi il progetto è in grado di mettere in campo nuove relazioni, in altri di utilizzare quelle già esistenti.<sup>1</sup>

### 4.1 Tipi di rete

Per meglio comprendere la natura delle reti che i progetti attivano possiamo individuare tre modalità differenti di attivazione delle reti. Abbiamo quindi definito in maniera diversa i processi attivati dalle reti (tab.1).

Tab. 1. Tipi di rete e processi attivati

Tipo di rete	Processo attivato dalla rete
Reti create dal progetto	Innovazione
Reti attivate dal progetto	Valorizzazione
Reti in cui il progetto si inserisce	Ottimizzazione

1) Una prima modalità di utilizzo delle reti, è rappresentata dalla creazione ex-novo di relazioni fra soggetti diversi. In questo caso il progetto si fa carico prima di individuare le possibili risorse sul territorio, poi di creare relazioni tra di essi. Da questo punto di vista il progetto risulta "innovativo".

<sup>1</sup> Quando parliamo di reti stiamo esclusivamente parlando di quelle che possiamo definire come "configurazioni di scambi". Queste configurazioni, che possono assumere le forme più diverse si realizzano attraverso "relazioni tra soggetti diversi". Con questo vogliamo escludere ogni altro senso in cui comunemente viene utilizzato il termine rete. Il fatto che in alcuni casi sia stata attivata "la rete parentale" del giovane straniero, per esempio, non significa che si sia fatto quel "lavoro di rete" necessario in progetti così complessi.

Pensiamo per esempio al caso della rete tra scuole di diverso ordine e grado denominata *Octopus* che copre Milano città e parte della provincia.

2) Quando invece le reti sono già esistenti possiamo trovare almeno due modalità differenti di utilizzo. In un primo caso il progetto rende attiva la rete e quindi valorizza una risorsa già esistente. Per esempio gli operatori del *Progetto Scuola in Tasca* hanno utilizzato proficuamente le relazioni presenti in un quartiere con un effetto di valorizzazione delle risorse. Ma anche il mediatore culturale del *Progetto Arcipelago Mazzini* che “finalmente si sentiva parte di un progetto” e non più isolato nel suo lavoro.

3) Infine in altri casi il progetto si è inserito in una rete già attiva e funzionante: per esempio nel caso di “Educare in contesti culturalmente plurimi” rispetto alla rete scolastica interculturale nella Valle Sabbia. In questo caso l’effetto benefico sui soggetti operanti è quello di una ottimizzazione delle risorse: chi opera non deve farsi carico di tutte le relazioni.

#### **4.2 Reti formali e informali**

Altra distinzione fondamentale per comprendere come i progetti hanno agito sulle reti è quella tra le reti formali e informali. Infatti in alcuni casi è stato utile agire su quelle costituite dalle istituzioni presenti in un territorio: reti tra scuole, tra scuole e CFP, tra scuole ed enti locali (per esempio per il tramite dei servizi sociali); oppure le relazioni con le associazioni delle imprese; infine le reti che coinvolgono le diverse realtà del mondo del terzo settore.

In altri casi invece sono state coinvolte relazioni di tipo informale molto utili al fine di un buon lavoro tra figure professionali diverse. In alcuni casi, infatti, le buone relazioni personali tra gli operatori di una cooperativa o associazione e quelli di altre forniva strumenti e informazioni altrimenti difficile da reperire: pensiamo per esempio al reclutamento di ragazzi “dispersi” rispetto ai percorsi scolastici che venivano inviati ai responsabili *della Scuola in Tasca* dagli operatori di altre associazioni o dagli insegnanti. Si tratta, in questo caso, di relazioni personali tra professionisti che stimano il lavoro reciproco e che quindi collaborano proficuamente. Ma le relazioni informali riguardano anche le famiglie, le reti amicali o di vicinato, che in alcuni casi si sono rivelate importanti per collaborare al buon successo del giovane. Pensiamo al ruolo guida di alcune famiglie rispetto ad altre nel caso delle famiglie rom del *Progetto Vivinosedo*, oppure alla mediazione che ha coinvolto anche la famiglia nel caso di Amanda.

#### **4.3 I soggetti coinvolti**

Nelle reti attivate nei progetti che hanno portato al successo formativo alcuni soggetti risultano sempre presenti, altri figurano solo in alcuni casi. I soggetti sempre presenti sono, oltre al giovane straniero, una *equipe di progetto* (gli operatori della cooperativa o associazione, per esempio) e un *ente formativo* (la scuola più spesso, ma anche centri di formazione professionale); in genere la scuola è rappresentata, quantomeno nella configurazione minimale, dall’insegnante referente per gli stranieri (con o senza incarichi specifici). Altri soggetti presenti sono la *famiglia* del giovane, quando presente nella sua completezza o solo parzialmente; negli altri casi è invece presente una *comunità di accoglienza*. Sono poi presenti gli *enti locali*, dagli amministratori agli operatori dei servizi sociali. Nei processi destinati all’inserimento lavorativo troviamo i datori di lavoro ed eventuali figure di mediazione con essi, come le associazioni di categoria.

Un altro soggetto rilevante nei casi di successo è quello del *gruppo dei pari* età del giovane straniero: in moltissimi casi costoro hanno giocato un ruolo decisivo per l’inserimento del giovane e sono quindi un fattore importante del successo. Nei casi in cui la scuola è il fulcro dell’intervento

formativo in genere il gruppo è quello della classe di appartenenza del giovane, ma non mancano casi di gruppi di soli stranieri (per esempio nel caso di classi per l'apprendimento della lingua). In entrambi i casi la solidarietà, la condivisione e tutta la ricchezza che il gruppo dei pari può dare nel periodo dell'adolescenza, si rivela un fattore positivo ai fini del raggiungimento del successo.

Altre figure presenti solo talvolta sono quelle dei *mediatori culturali*: quando sono presenti in genere il loro ruolo si rivela decisivo. Infine in diversi casi risultano essere coinvolti dei *volontari*, soprattutto nelle associazioni o nelle istituzioni private (come il caso dei professionisti coinvolti dalla Caritas nel progetto "Ospitare l'infanzia").

#### **4.4 Le equipe di lavoro nell'ambito dei servizi territoriali**

Un approfondimento meritano anche le equipe di lavoro: qualsiasi di tipo intervento interculturale infatti richiede la presenza di professionalità diverse e molteplici. I tipi di equipe incontrati nei casi analizzati sono almeno due: una che definiamo minima e una estesa. *L'equipe minima* è costituita in genere da un educatore e da un'insegnante: in nessun caso però questi due soggetti lavorano in assoluto da soli, alle loro spalle è sempre presente sia la scuola nel suo insieme che l'associazione o cooperativa che promuove il progetto. In questo caso però la maggior parte del lavoro è gestita da un numero molto ridotto di persone. Si tratta per esempio dei corsi di lingua per giovani stranieri, in cui un operatore esterno si affianca al normale lavoro d'aula dell'insegnante.

*L'equipe estesa*, che possiamo anche definire multidisciplinare, interviene in casi più complessi in cui è richiesta la presenza di più professionalità, come quella di psicologi, pedagogisti e mediatori culturali. Anche in questo caso è possibile che siano coinvolti dei volontari; la loro presenza nel lavoro d'equipe presenta problematiche specifiche, ma in genere nei progetti analizzati non emergono casi di conflitto o tensione.

#### **4.5 Le relazioni di rete**

Abbiamo individuato almeno due tipologie differenti di interazione positiva tra i soggetti della rete dei servizi, e un terzo caso, quello del conflitto che merita qualche cenno. Il primo tipo di relazione possiamo definirla di *scambio*: in questo caso i soggetti della rete condividono una cultura, un approccio alle problematiche e quindi innescano processi di solidarietà d'azione. Si tratta in genere di casi in cui dominano le reti già esistenti e le relazioni informali. Una seconda tipologia di relazione è quella che instaura un *lavoro di squadra*: la rete è finalizzata all'efficienza e all'ottimizzazione delle risorse, le finalità del lavoro in comune quindi sono meno ideali e più strumentali rispetto al caso precedente. Non mancano, pur in presenza di casi di successo, episodi conflittuali in cui si scontrano motivazioni differenti o competenze e professionalità contrastanti.

#### **4.6 Gli esiti del lavoro in rete**

Sono molti gli effetti che il lavoro sulle reti può apportare ai soggetti che ne fanno parte. Innanzitutto utilizzare una rete con i suoi legami di dipendenza reciproca porta ad un effetto di *sostegno reciproco*: significa poter godere dell'appoggio di esperienze altrui. Per esempio, poter partecipare a bandi pubblici godendo della collaborazione di altre competenze, oppure poter dividere gli oneri di lavoro insieme ad altre realtà, come nel caso frequente degli insegnanti che si dicono contenti dell'apporto di progetti esterni alla scuola che hanno permesso loro di coprire aree per le quali la scuola non era predisposta. Un altro esito è quello della *condivisione di un approccio culturale*: lavorare con i giovani stranieri richiede motivazioni forti, poter confrontarsi con altri che

vivono la stessa esperienza è molto utile sul piano del reciproco sostegno. Un terzo esito della *collaborazione all'interno di una rete di relazioni più ampie* è la possibilità di crescita professionali degli operatori. Un ultimo effetto riguarda poi un elemento di carattere esclusivamente emotivo, ma che può avere effetti benefici su tutti i soggetti della rete. La *sensazione di non sentirsi isolati*, ma di operare all'interno di un contesto più ampio, di essere parte di un processo e non di un'esperienza sporadica, porta un senso di soddisfazione molto rilevante per chi lavora con i giovani stranieri.

## **7. Configurazioni assunte dalle reti di servizi**

Presentiamo sinteticamente alcune delle configurazioni di rete che emergono dall'analisi dei casi presi in esame.

### *Configurazione minima*

La prima configurazione che definiamo “minima” è estremamente ridotta, essenziale. Ma le dimensioni minime sono funzionali all'obiettivo che gli attori si pongono. La logica che domina questo tipo di configurazione è quella della “prestazione di servizio”. Uno dei casi più frequenti è quello della richiesta, da parte dell'istituzione scolastica, di un servizio come la lingua italiana ad un'entità esterna alla scuola. In altri casi sono gli operatori di terzo settore che si rivolgono ad una scuola per avere un servizio, come l'inserimento scolastico del giovane straniero. I soggetti coinvolti in questa rete “minima” sono dunque la scuola, gli insegnanti e gli operatori di un ente di terzo settore (associazione o cooperativa).

### *Configurazione tipica*

Una seconda configurazione è “tipica” perchè più ricorrente. La logica in questo caso è quella della “attivazione di risorse” e il modello di funzionamento è quello dello sportello. Il caso tipico è rappresentato dalla famiglia del giovane che si rivolge agli operatori di terzo settore per ottenere un servizio e gli operatori attivano le risorse di cui dispone il territorio. L'operatore di terzo settore quindi costituisce un tramite per nuove relazioni. I soggetti coinvolti si allargano: gli operatori interagiscono con il giovane o con la sua famiglia e coinvolgono scuole, CFP o altri enti che si occupano di formazione; ma le relazioni possono aprirsi a diverse istanze del territorio in base al bisogno del giovane, per esempio a potenziali datori di lavoro.

### *Configurazione globale*

Una terza e più complessa configurazione di rete è quella che definiamo di “presa in carico globale”. I destinatari in genere sono soggetti maggiormente in difficoltà e che necessitano della costruzione di relazioni più solide, come le famigli rom o i giovani non accompagnati o con situazioni familiare di particolare fragilità. In questo caso gli operatori di terzo settore si prendono carico totalmente del giovane e della sua famiglia, se presente: il progetto cioè è capace di attivare tutte le risorse del territorio per accompagnare il giovane fino al raggiungimento del successo formativo. I soggetti in questo caso possono essere anche gli stessi della configurazione “tipica”, ma gli operatori del progetto si fanno promotori delle relazioni e ne garantiscono la permanenza fino alla fine del processo. Quindi i legami possono essere gli stessi della configurazione tipica, ma la loro intensità è molto maggiore.

## 5. LE CRITICITÀ INCONTRATE

**(Maddalena Colombo)**

Lo studio dei casi di successo formativo è stato accompagnato dall'esame degli elementi di criticità emersi durante la realizzazione delle pratiche di accompagnamento dei giovani stranieri. Sono stati posti precisi interrogativi ai testimoni privilegiati del versante scolastico ed extrascolastico (insegnanti, educatori, operatori di orientamento) circa i fattori di complicazione sul piano operativo, quali:

*Partecipare a questo progetto è stato per lei faticoso? Perché?*

*Quali risultati ha ottenuto: Sui destinatari? Su di sé, come professionista? Sull'equipe?*

*Alla luce di questa esperienza, cosa riproporrebbe e cosa no?*

Dalla lettura delle interviste agli operatori / insegnanti e dalla sintesi proposta nei 25 report /studi di caso è possibile affermare che si rintracciano anche nel nostro campione i 'nodi critici dell'interculturalità' – come già messo in luce in precedenti indagini su progetti educativi in ambito interculturale (Besozzi 2005). I progetti educativi che hanno come principali destinatari soggetti di origine immigrata sono innanzitutto pratiche spesso sperimentate ex novo, in risposta ad emergenze di tipo sia sociale sia personale; non sempre possono essere oggetto di riflessione attenta e serena da parte degli operatori che si trovano invece coinvolti in interventi immediati, con finalità complesse, a contatto con utenti di difficile approccio e le risorse non sempre garantite con la stessa continuità di cui può godere l'esercizio di un servizio corrente. Da qui il *vissuto di faticosità* riscontrato in numerose testimonianze:

In alcuni momenti la conduzione del laboratorio è stata molto faticosa. Lavorare con i ragazzi significa anche adattarsi alla loro emotività. Alcuni incontri perciò sono stati molto pesanti, ho compiuto delle scelte a volte difficili, ho vissuto in alcune occasioni un senso di frustrazione dopo aver vissuto il confronto diretto con i ragazzi. (Interv. Oper. Prg Teatrando Mi)

E' impegnativo per il fatto che si è a contatto con persone, e soprattutto con persone di culture diverse dalla nostra e diverse tra di loro. (Interv. Oper. Prg Zenzero – Mi)

La realizzazione del progetto si è rivelata faticosa a livello organizzativo, perché in alcuni momenti è venuto meno la presenza di una equipe di lavoro orientata al supporto e al confronto costruttivo nelle varie fasi del progetto. (Interv. Oper. Prg Orientamento MI)

E' stato faticoso perché nella mia formazione sono stata un po' autodidatta. Le difficoltà sono state sia personali sia legate all'organizzazione. Sento l'esigenza di una formazione ulteriore, di un confronto con altri colleghi, ho avvertito un po' la mancanza di supporto. Insegnare agli stranieri non è proprio semplice. (Interv. Oper. Prg Apple2you- Mi)

Sicuramente è difficile lavorare con i colleghi che ogni giorno si presentavano con le loro richieste "questo ragazzo è così..., che cosa faccio?" non sapevo cosa dire, ogni volta bisognava pensare a delle risposte con un certa coerenza. (Interv. Oper. Prg Con parole cangianti - Crema)

E' stato faticoso far capire ai ragazzi stranieri la realtà italiana, che non è facile. Far capire le difficoltà che trovano anche con i ragazzi italiani, difficoltà rispetto all'integrazione. Ci sono stati episodi di razzismo, ci sono stati all' IPSIA, alcuni studenti sono stati sospesi per questo. (Interv. Oper. Prg Giovani - Varese)

Tuttavia, le stesse testimonianze confermano che a fronte di una faticosità diffusa, considerata per lo più fisiologica dato il target degli interventi e le condizioni in cui si opera, è presente negli operatori anche una esplicita *soddisfazione* per aver avuto l'occasione di conoscere la realtà culturale e sociale dei neo-arrivati (non solo portatori di problemi, dunque, ma anche di elementi di novità) e per aver potuto ottenere risultati tangibili in tempi relativamente brevi.

Quello che mi ha fatto capire che avevo centrato gli obiettivi è stato il risultato finale, poi importante per me è stato riuscire a stringere una relazione di fiducia con i bambini.(...) Il rapporto con i bambini è stato appagante. (Interv. Oper. Prg Capir..si Mi)

Mi dichiaro totalmente soddisfatta del progetto. Per la prima volta ha potuto provare l'esperienza di insegnare a gruppi di ragazzi che per età sono molto favorevoli all'approccio adottato lungo il percorso. (Interv. Oper. Prg Laboratorio Matematico scientifico - Mi)

Direi sicuramente di essere soddisfatta, a ritroso soprattutto riesco a dirlo di più, al momento forse apparivano di più le difficoltà, invece poi i frutti si sono visti. (Interv. Oper. Prg Apple2you-Mi)

Loro mi danno tantissimo: a saper trarre il meglio da loro, si apre un mondo. Da punto di vista umano, è un'esperienza da provare. (Interv. Oper. Prg Alfabetizzazione mirata - Mn)

## 5.1 Criticità sul versante scolastico: dimensione gestionale-organizzativa

L'esame delle criticità prende avvio dalle azioni di apprendimento, consolidamento, supporto allo studio svolte in ambito scolastico. Qui occorre distinguere, come già avvenuto in altre indagini valutative sugli esiti di progetti interculturali (Colombo 2004; Besozzi 2005), i problemi sorti nella sfera gestionale-organizzativa, imputabili perciò soprattutto alle condizioni imposte dalla struttura scolastica e dalle pratiche collegiali (team operatori/insegnanti), da quelli riferibili alla gestione educativo-didattica dei progetti, cioè imputabili al singolo insegnante o operatore, o alla relazione con il giovane o con la sua famiglia.

Le difficoltà di ordine organizzativo sono state di gran lunga le più evidenziate nelle testimonianze raccolte. E' nota infatti la *rigidità della struttura scolastica*, che oltre a non garantire la continuità degli insegnanti da un anno all'altro e la loro copertura ad inizio d'anno, costringe la tempistica degli interventi entro le scansioni del calendario annuale e dell'orario di lezione; molti dei progetti si sono svolti in orario extrascolastico (utilizzando i locali della scuola) e in periodi parziali dell'anno che non arrivavano a coprire l'intero bisogno dei giovani neo-arrivati. Spesso l'intervento giunge alla fine di un periodo di qualche mese, nel quale il soggetto non ha avuto alcuno stimolo né presa in carico educativa. Ne deriva, da parte degli educatori che si scontrano con questa rigidità, un senso di mancato riconoscimento dell'istituzione scolastica e un bisogno di coordinarsi meglio a livello interistituzionale per evitare 'buchi' o sovrapposizioni.

Ci eravamo resi conto che la scuola, non era disposta a partire da marzo, aprile, non era più disposta ad accogliere i ragazzi. Avrebbe dovuto, però spesso non lo faceva. Voleva "rimbalzarli" a settembre. (Interv. Resp. Prg La scuola in tasca - Mi)

Il progetto è partito a febbraio. I ragazzi nel primo quadrimestre sono stati scoperti, contiamo dal prossimo anno essendoci già la rete di partire già da settembre anche se non è proprio nostra competenza, ma degli insegnanti della scuola superiore. (Interv. Oper. Prg Giovani - Va).

Purtroppo l'arrivo a gennaio della professoressa D.A. e le limitate ore, non hanno permesso l'utilizzo di alcuni strumenti previsti (film, visite etc) per favorire l'apprendimento. (Interv. Oper. Prog EDA - Lodi)

Anche la scelta dei *luoghi dove operare*, specialmente per le attività di laboratorio, cade talvolta su locali poco adatti a svolgere lezioni non tradizionali; il rischio è che in mancanza di strutture attrezzate sia pregiudicato anche il migliore intento educativo, o che la scomodità degli ambienti in cui si opera (soprattutto se in orari aggiuntivi al normale carico di lavoro) possa far desistere qualche giovane già inserito.

Faticoso perché spesso le ore di laboratorio erano di pomeriggio, i ragazzi erano stanchi, faceva caldo, era difficile mantenere la motivazione, l'attenzione. (Interv. Oper. Prg Laboratorio Teatrale - Mi)

La criticità organizzativa più rilevante, a nostro avviso, resta quella dovuta alle tensioni fra gli operatori. Qui si possono distinguere le *tensioni tra insegnanti* aventi ruoli differenti, da quelle tra insegnanti e educatori extrascolastici. Relativamente alle frizioni prodotte tra i ruoli docenti, è già stato ampiamente analizzato il momento critico del passaggio di informazioni tra docente di classe e docente facilitatore-alfabetizzatore, sia esso interno o operante su incarico esterno all'istituto (Cavagnini 2005). Nel campione di progetti analizzati, quelli svolti interamente negli istituti scolastici sono: Octopus (Mi), Laboratorio matematico-scientifico (Mi), Con parole cangianti (Cr-Crema), Alfabetizzazione mirata (Mn), Apples2you (Mi). In tutti questi casi, il successo formativo ottenuto è stato esplicitamente attribuito alla grande volontà e capacità di raccordo tra docenti

alfabetizzatori e docenti delle classi di appartenenza degli studenti stranieri; tuttavia sono diverse le opinioni che segnalano quanto ancora c'è da migliorare per rendere più efficace tale raccordo, pena l'impossibilità di seguire bene il caso e ottenere il successo sperato. E' evidente che chi lavora su obiettivi di inserimento, pronto intervento linguistico, sviluppo dell'adattamento e integrazione scolastica ha soprattutto a cuore il risultato immediato (lo star bene nel laboratorio); l'insegnante di classe invece ha a cuore la stabilizzazione degli apprendimenti e il loro uso funzionale nello studio di materie complesse e variegate. La *manca*za di 'travaso' tra il momento di laboratorio e il programma didattico complessivo può pregiudicare entrambe le finalità.

Su questo terreno resta ancora molto da fare poiché vanno potenziati i momenti d'incontro e scambio. (Report Prg Con parole cangianti - Cremona)

L'insegnante del terzo anno lamenta la mancanza di strumenti didattici specifici per lavorare con gli stranieri. Inoltre è venuta a conoscenza della storia del ragazzo solo ad anno scolastico già iniziato (...). Tenendo però conto del turn-over degli insegnanti, non sarebbe inopportuno pensare a una comunicazione più efficace tra i membri del consiglio di classe (Report Octopus - Mi).

Possibili miglioramenti nel progetto si possono avere per quanto riguarda la maggior strutturazione dei rapporti fra i docenti, formalizzando in riunioni apposite. Nell'attività didattica, inoltre, vista il particolare successo dell'unione delle lezioni d'aula con le uscite sul territorio, occorre facilitare la memorizzazione e l'acquisizione delle competenze puntando sulla continuità tra questi due momenti. (Report Prg Apples2you - Mi)

La difficoltà emersa con maggiore trasporto dagli intervistati è comunque quella di far incontrare le culture professionali (pratiche, valori, metodologie, priorità, ecc.) degli *insegnanti* e quelle degli *educatori extrascolastici* per ottenere un migliore risultato. Come è noto (Colombo 2001), le due professioni educative non si sovrappongono sia per i diversi percorsi formativi, sia per il diverso status e mandato a cui si riferiscono; ciò gioca a sfavore della praticabilità di un buon lavoro di raccordo e di rete. Mentre gli insegnanti tendono a considerare in maniera neutra (indifferenza) l'operato degli educatori, reputandolo di minore incisività sulla vita dei ragazzi rispetto all'insegnamento di nozioni scolastiche, gli educatori tendono a giudicare negativamente la supposta chiusura degli insegnanti agli aspetti relazionali e la loro fedeltà alle norme/gerarchie istituzionali. Nello stesso tempo, gli insegnanti avvertono sempre più l'estrema necessità di appoggi ed interventi complementari esterni, proprio per occuparsi delle aree educative su cui si sentono meno preparati (o che reputano 'non di loro competenza'); e gli educatori, dal canto loro, hanno un assoluto bisogno di risultare figure legittimate e riconosciute dall'istituzione scolastica per poter operare con efficacia.

Nelle pratiche analizzate, dove per la stragrande maggioranza era richiesto un comune operare tra scuola-extrascuola, negli stessi luoghi o comunque in stretto raccordo operativo tra le varie figure, sono state avanzate le tipiche *divergenze di opinione*. Sono emerse divergenze di metodo e di approccio, gelosie e chiusure, denunciate soprattutto da parte degli educatori. La sottolineatura negativa non riguarda tuttavia la difficoltà di un confronto fra *modus operandi*, necessariamente dissimili anche per le differenze di ruolo già ricordate, ma soprattutto la richiesta che nella scuola siano maggiormente valorizzati quegli apprendimenti, acquisizioni, traguardi, esperienze edificanti, che il giovane fa nei momenti extracurricolari e che non possono non riversarsi (con esito positivo) sull'andamento scolastico. Pertanto gli educatori esprimono il bisogno di incontrare sul piano strettamente didattico gli insegnanti per una valorizzazione/capitalizzazione effettiva del proprio lavoro in termini di riconoscimenti formativi all'allievo che ha frequentato le attività extracurricolari.

Le difficoltà non sono state di tipo individuale, quanto di natura organizzativa, perché alcune insegnanti non approvavano a pieno il mio approccio ai ragazzi e il mio metodo d'insegnamento. Alcune insegnanti mi vedevano quasi come un intruso, certo non è stato un comportamento diffuso, ma c'è stato qualche episodio difficile. (Interv. Oper. Prg Arcipelago Mazzini - Mi)

E' difficile entrare nella scuola e trovare un modo per essere riconosciuta. Come ho detto prima, bisogna fare i passi da formica, altrimenti ti chiudono subito le porte. (Interv. Oper. Prg Educare in contesti culturalmente plurimi - Bs)

Non vi è stata un'adeguata struttura di supporto al progetto e ho sentito una mancanza di riconoscimento del mio lavoro da parte del corpo docente. (Interv. Oper. Prg Orientamento - Mi)

Sul piano organizzativo, ho riscontrato una serie di difficoltà dovute alla mancanza di coordinamento interno alla scuola e a quella di comunicazione con la scuola stessa. A volte ho sofferto per l'assenza di riconoscimento del laboratorio da parte degli altri insegnanti non direttamente coinvolti nel progetto. (Interv. Oper. Prg Teatrando – Mi)

Rapportarsi con le scuole è veramente come sfondare un muro, bisogna far capire agli insegnanti che si può fare scuola in modo diverso, proporre la nostra esperienza e mostrare i risultati ottenuti, occorre aprire un confronto. (Interv. Oper. Prg. Zenzero – Mi)

Un'ultima difficoltà da segnalare sul versante scolastico riguarda la conciliazione tra impegno professionale 'ordinario' e impegno verso i progetti di integrazione sociale, vissuti dagli insegnanti spesso come compiti aggiuntivi; non si tratta solo di monte ore dilatato (spesso gli insegnanti vengono retribuiti extra per ore aggiuntive di alfabetizzazione) ma anche di un surplus di lavoro e di formazione o autoformazione, che risulta oneroso nella gestione complessiva dell'impegno didattico, come segnalato a Crema, nel progetto *Con parole cangianti*.

Rispetto alla formazione rivolta ai docenti, altra azione prevista dal progetto, l'impegno richiesto è stato ritenuto da entrambe le intervistate oneroso. La docente referente si è vista costretta e interrompere la frequenza per difficoltà oggettive nel conciliare i vari impegni intrapresi. Il corso era organizzato a Cremona per cui per i docenti degli istituti del distretto di Crema risultava maggiormente difficile riuscire a garantire una presenza costante. (Report Prg Con parole cangianti – Crema)

## 5.2 Criticità sul versante scolastico: dimensione educativo-didattica

Le criticità segnalate nel lavoro d'aula sono di diverso tipo. I progetti interamente scolastici, come Octopus, scontano la difficoltà di costruire *materiali didattici trasferibili* da una classe all'altra, da una situazione all'altra, rivelando ancora una volta la necessità di apprendere a documentare i percorsi formativi e di riprodurre i repertori di strumentazioni, operazioni poco diffuse nel lavoro del docente (Bonci 1999). E' soprattutto la necessità di linee didattiche precise per i piani personalizzati che viene segnalata dai docenti.

Quando ci siamo trovati di fronte alla realtà dell'alunno straniero in class, io mi sono informata, perché sinceramente speravo anche di avere più strumenti. Invece sì, il progetto esiste ma è sempre *in itinere* alla fine. Fornisce linee di massima, ma strumenti concreti no. (...) Il piano personalizzato è a cura dell'insegnante inventarselo, perché non esiste nulla. È un lavoro in più ma soprattutto un po' approssimativo. Perché alla fine noi inventiamo. (Interv. Ins. Prg Octopus – Mi).

Inoltre, i docenti/operatori dell'alfabetizzazione sottolineano più volte la necessità di non disporre di un unico corpus di strumenti ma di avere molte offerte di materiale didattico, per poter variare l'intervento. Come sottolineano gli operatori del progetto Apples2you, in un primo momento si possono proporre cose molto semplici e 'ordinate' (schedari per memorizzare vocaboli, cartellette per gli avverbi e gli aggettivi, ecc.), poi occorre passare a materiale più complesso, che permetta di sistematizzare le nozioni in cornici di significato più adatte agli interessi dell'età, magari usando supporti multimediali, ma ancora mancano repertori di questo tipo.

Un'altra criticità che emerge negli approcci all'alfabetizzazione, indicata da chi interviene in contesti scolastici ma con incarichi esterni (dunque con un'attenzione particolare all'efficacia del linguaggio appreso a scuola anche per la vita fuori dalla scuola), è quella di ridurre talvolta gli interventi a un'*alfabetizzazione generica* rispetto al mondo vitale del giovane; si insegnano vocaboli in uso nel conteso scolastico; vocaboli funzionali a determinate materie; difficile risulta invece organizzare i percorsi didattici in modo da realizzare una "alfabetizzazione mirata", come nel progetto di Mantova. Inoltre, la frequenza del laboratorio di L2 (in orario scolastico o extrascolastico) può essere vissuta dai giovani stranieri come un compito da eseguire passivamente mentre, se opportunamente stimolati, può diventare un momento di scambio su un piano di parità, in cui emergono anche dubbi e difficoltà sullo stare a scuola, sul metodo di studio, sugli obiettivi futuri e sul modo di relazionarsi tra pari.

Un intervento incisivo dal punto di vista della lingua consente di limare le asimmetrie tra studenti stranieri e studenti italiani e porli in una condizione di sostanziale parità dal punto di vista delle potenzialità che mettono in gioco. (...) Inoltre mette in luce altre criticità, ad esempio, le difficoltà nella comprensione della lingua spingono inizialmente ad uno studio prevalentemente mnemonico che risulta però incompleto ed ostacola un reale apprendimento (Report Prg Con Parole cangianti – Cremona).

Relativamente all'approccio didattico scelto, come sottolineato già nel par. 3, non vi sono ricette standard che possano assicurare la superiorità di un approccio sull'altro, ad esempio, di quello individualizzato rispetto a quello di gruppo, ma entrambi sono stati utilizzati secondo varie formule e combinazioni. Tra le criticità nel gestire questa combinazione, vi sono quelle rilevate nel Progetto *Crescere insieme* di Bergamo basato essenzialmente sull'utilizzo del gruppo come forza trainante gli apprendimenti e le attività, che ha finito col dare troppo poco spazio ai *colloqui individuali*. Anche nel Progetto *Zenzero* di Milano, dove il rapporto educativo prevalente era col gruppo (gruppo di italiano nel periodo estivo e gruppo di affiancamento scolastico durante l'anno) sono venuti a mancare opportuni momenti di ascolto tra educatore e giovane. Questa difficoltà è segnalata in ambito extrascolastico, ma è ancor più presente nell'operato degli insegnanti, costretti a raggruppare gli interventi secondo il livello di conoscenza dei ragazzi, quindi usando per lo più gruppi di studenti e lasciando poco spazio allo scambio inter-individuale.

E' difficile operare; soprattutto direi, forse questo gruppo variegato con dei livelli diversi, per cui è difficile magari individualizzare, poi con culture e modelli diversi, per cui per es. c'era dal ragazzo marocchino a quello sudamericano. Per cui due modelli diversi, culture diverse abbiamo dovuto fare lo sforzo d'individualizzare, differenziare. (Interv. Ins. Prg Apples2you – Lab. Linguistico - Mi)

In ambito scolastico è emersa inoltre una caratteristica di approccio, rilevata anche in altri contesti (Colombo 2005), quella della tendenza dei docenti a manifestare un *atteggiamento paternalistico* nei confronti degli allievi stranieri, segno di una implicita inferiorizzazione dell'immigrato dovuta alla percezione di difficoltà, di precarietà, di bisogno. In base a tale atteggiamento, talvolta le scuole propongono agli stranieri percorsi e interventi d'aiuto che non vengono vissuti come opportunità aggiuntive bensì come barriere e imposizioni, specie quando il giovane straniero desidera primariamente uniformarsi al gruppo dei pari, essere trattato similmente ai coetanei. Per la verità questo atteggiamento è presente anche negli operatori del settore socio-sanitario (Marazzi 2004), abituati a considerare gli utenti a partire dal loro stato di bisogno, e ancor più quelli immigrati come portatori di maggiori mancanze e problematicità, piuttosto che come rappresentanti di una specifica domanda di servizio. Nei casi studiati, il paternalismo dei docenti è stato segnalato da chi ha ricoperto ruoli di mediatore / facilitatore in classe; ad esempio, nel progetto *Arcipelago Mazzini* di Milano, dove gli operatori extrascolastici hanno osservato un eccesso di interventismo da parte dei docenti, preoccupati di gestire anche la condizione psicologica e sociale del ragazzo al posto dei suoi educatori; e nel progetto *Apples2you* di Milano, in cui il mediatore ravvisa nella preoccupazione scolastica di pre-determinare metodi e stimoli di apprendimento una distorsione pedagogica, un voler controllare il processo di apprendimento della lingua italiana come si fa con i bambini (o con chi si ritiene incapace di apprendere). Questo finisce col negare ai giovani stranieri (che in realtà hanno seguito percorsi di crescita del tutto diversi e sono spesso assai più adulti dei loro coetanei italiani) l'opportunità di costruire il loro sapere nel paese di accoglienza in continuità - e non in rottura - con gli apprendimenti passati.

Grazie al lavoro svolto dal mediatore linguistico culturale è venuto meno l'atteggiamento eccessivamente solerte, quasi da "accanimento educativo" del corpo docente, nella trasmissione di informazioni poco utili per la comunità di accoglienza. (Interv. Oper. Prg Arcipelago Mazzini – Mi)

Non si possono creare regole specifiche, l'unica regola è l'attenzione alla persona nel suo percorso individuale cercando di fornire alla persona gli strumenti giusti per non perdersi, perché comunque questi ragazzi sono bombardati di molti stimoli e purtroppo tendono a dimenticare le loro tradizioni a volta perfino la lingua madre e sono a metà tra due culture. Occorre attenzione alla memorizzazione e non avere paura di "gettarli" concretamente in contesti pratici o più complessi, comunque volare alto e non trattarli come bambini. (Interv. Oper. Prg Apples2you - Mi).

A questi ragazzi non vengono riconosciute le loro capacità pregresse acquisite nel paese d'origine, vengono messe da parte e spesso si dà solo priorità alla lingua lasciando indietro altre materie che invece rafforzerebbero la loro autostima. A volte vengono trattati come degli ebebi, solo perché non sanno i congiuntivi. (Interv. Oper. Prg Coriandolo – Mi)

Il paternalismo dei docenti a volte si manifesta attraverso una maggiore indulgenza nei parametri di valutazione del rendimento; sono soprattutto i coetanei italiani a notarlo, oppure chi riveste ruoli di osservatore pur stando all'interno della scuola.

All'interno della scuola direi che gli stranieri sono tutti valutati meglio di quelli italiani. (Interv. Bibliotecaria Prg 2you Scrittura creativa – Mi)

L'atteggiamento paternalistico è applicato, tuttavia, ai soggetti che riescono a vivere nella scuola un inserimento privo di particolari problematiche. Invece, nei casi problematici, a causa della storia personale e familiare del ragazzo/a o di suoi aspetti del carattere, l'atteggiamento degli insegnanti non pare accogliente, ma anzi si manifesta la tendenza al rifiuto e alla "iper-selezione", ossia a reprimere il comportamento mediante una rigidità di valutazione che aumenta le criticità associate al vissuto scolastico. E' il caso di Mohammed, narrato nel progetto *Educare in contesti culturalmente plurimi* di Brescia.

Gli insegnanti dal canto loro non scommettevano niente sul ragazzo. (...). L'unico problema infatti derivava dalla scuola che ascolto e accoglienza ormai da tempo a questo ragazzo non dava più. (...) Io veramente nei confronti di questi insegnanti ho fatto i passi da formica, nel senso che loro avevano già ben chiaro cosa era il ragazzo e cosa si doveva fare: si doveva usare la mano forte. Io ho cercato quindi di ascoltarli ed accompagnarli. Ogni successo che poi Mohammed aveva con l'educatrice il pomeriggio andava a gravare meno sulla scuola. Ma loro fino alla fine non si sono voluti ricredere. (Interv. Oper. Prg Educare in contesti ... - Bs)

Il rifiuto ad accogliere talvolta si rivela all'atto stesso dell'iscrizione e dell'inserimento, soprattutto per quei giovani neo arrivati che hanno un'età più avanzata, come nel caso di Fernanda del progetto *Giovani di Varese*.

Con questa ragazza che è arrivata l'anno scorso più o meno a dicembre/gennaio a scuola ed era ancora minorenne, (...) ha seguito per i primi 6 mesi un percorso di alfabetizzazione dopo di che abbiamo fatto una pre-iscrizione ad una scuola professionale ma non c'era posto ed è rimasta un po' così in lista d'attesa però di fatto non l'hanno inserita. (...) Purtroppo i corsi regionali sono un po' sempre chiusi, la precedenza è ha chi ha frequentato la terza media, chi ha 14 anni ecc... quindi gli stranieri arrivano spesso per ultimi, se ci sono posti. (Interv. Oper. Prg Giovani – Va)

La scuola primaria e media è abbastanza preparata ad accogliere i ragazzi e a fare un lavoro di inserimento, la scuola superiore no. Non tutte a Varese sono veramente disponibili all'accoglienza agli stranieri, a mandarli avanti. Non c'è solo un problema di integrazione con compagni ma anche con i docenti. (Interv. Oper. Prg Giovani – Va)

Una criticità da segnalare è infine quella relativa all'approccio educativo verso i *minori rom*. I due progetti da noi considerati in quest'area di intervento segnalano come sia difficile trovare la giusta misura nell'esprimere richieste e obiettivi nei confronti delle persone che vivono al campo, in quanto occorre una elevata capacità di intercettare i loro bisogni del momento prima di agire, proporre, pretendere. Tutti gli operatori, compreso gli insegnanti, si trovano invece nella situazione di attendersi dei risultati, ma questi non possono venire se non c'è l'intento concreto da parte delle persone rom di avvicinarsi al servizio/scuola. Nel caso di Isaura, *progetto Vivinosedo*, tale difficoltà con gli insegnanti è stata superata attraverso un corso di formazione e la visita dei docenti al campo. Nel caso di Florin, *progetto Ospitare l'infanzia*, c'è stata una mediazione attiva per accompagnare i genitori ad accostarsi alla scuola, ad andare a colloquio con gli insegnanti (pratica solitamente trascurata verso i figli che hanno più di 14 anni); inoltre c'è stato l'impegno dell'educatore a lasciare al giovane rom, pur in una relazione strutturata e densa di prescrizioni educative, la libertà finale di assumere la scelta della formazione scolastico/professionale.

Una difficoltà è stata quella di far capire alla scuola (Ctp), che noi educatori eravamo referenti però non vivevamo coi ragazzi al campo, che talvolta bisogna mediare sulle richieste, sulle aspettative della scuola, che vanno ridimensionate. (Interv. Oper. Prg Ospitare l'infanzia – Mi)

Bisogna mettersi in ascolto e capire il loro modo di vedere le cose e la vita che è assolutamente diverso dal nostro. Nel nostro progetto all'inizio erano previsti obiettivi troppo alti sono stati ridimensionati dopo aver conosciuto i loro reali bisogni. Con le famiglie Rom

serve partire con piccoli e semplici obiettivi che possono sembrare banali ma che invece con i rom sono grandi. (Interv. Oper. Prg Vivinosedo – Mi)

Se non vogliono avvicinarsi qualsiasi cosa è inutile. (Interv. Volontaria Prg Vivinosedo – Mi)

La scuola dove sono inseriti i nostri ragazzi in questi anni ha fatto passi da giganti, alcuni insegnanti sono addirittura andati al campo! Abbiamo fatto formazione agli insegnanti anche con la presenza di un mediatore che li aiutasse a capire anche alcuni atteggiamenti, alcune reazioni parte della cultura rom. (Interv. Oper. Prg Vivinosedo – Mi)

Io e la mediatrice culturale abbiamo dato alla famiglia gli strumenti per avvicinarsi alla scuola, per potersi occupare del figlio e dei problemi che via via incontrava a scuola (...) Se pensiamo che a 16, 17 anni i ragazzi rom sono già autonomi, si sposano, beh allora possiamo capire la complessità della situazione (...) Abbiamo creato un ponte di comunicazione tra famiglia e scuola, un mondo che spesso le famiglie rom non conoscono e non sanno come approcciarsi (Interv. Oper. Prg Ospitare l'infanzia – Mi).

La relazione con F. (rom) è soprattutto all'inizio informale perché quando entra nella relazione l'aspetto affettivo allora si può lavorare sulla motivazione, perché quella cosa oltre che a te interessa anche a me. (...) Poi chiaramente resta la libertà di scelta, il rimando è lo stato di totale libertà, tu sei autonomo e sei libero di scegliere. (Interv. Oper. Prg Ospitare l'infanzia – Mi)

### 5.3 Criticità sul versante extrascolastico

Molte delle difficoltà emerse in ambito scolastico si possono trasferire anche sul versante extrascolastico, soprattutto quelle dovute agli *impedimenti burocratico-amministrativi* generati non solo dalle tempistiche differenti tra servizio scolastico e interventi territoriali (questi ultimi seguono il flusso dei bisogni espressi dai giovani neo-arrivati o dalle problematiche emergenti, mentre il servizio scolastico si svolge con tempistica autonoma, regolare e come abbiamo visto rigida). Vi sono anche impedimenti dovuti alla discontinuità dei finanziamenti e della presenza di personale qualificato; alla necessità di adattare gli interventi al tipo di problematiche e di spazi offerti dalla scuola, integrando al massimo gli interventi non curricolari con quelli mirati al sostegno delle abilità di studio; alla necessità di lavorare con prospettive di miglioramento e non solo per gestire le emergenze.

Un valido progetto, che era riuscito a inserire quasi tutti i partecipanti in percorsi di istruzione o formazione, è deplorabile che non sia stato più finanziato e quindi abbia lasciato un vuoto in una delle aree di maggiore debolezza, come la dispersione scolastica. (Report Prg La scuola in tasca – Mi).

Fanno parte delle criticità interne del progetto l'importanza di aumentare le risorse di personale qualificato da coinvolgere per l'orientamento e la necessità di raffrontarsi all'interno di un team che sia in grado di seguire in tutte le sue fasi un progetto del genere. (Report Prg Orientamento – Mi)

Come criticità viene individuato il fatto che lo strumento del laboratorio teatrale non sia utilizzabile sempre e comunque, ma richieda un lavoro minuzioso di adattamento ai soggetti che vi partecipano. Inoltre è emerso come rispetto all'azione di rinforzo linguistico non ci si possa basare unicamente su questo tipo di laboratorio, ma occorrono anche interventi specifici per ottenere risultati migliori. (Report Prg Laboratorio teatrale – Samarate).

Le criticità emerse sono soprattutto legate alla scarsità delle risorse economiche che impediscono di sviluppare l'attività di intervento; infatti, si potrebbero aprire sportelli per gli stranieri più coinvolti sul territorio e meno "passivi" rispetto alle richieste di aiuto. (Report Prg Capir..si – Cusano M.)

Venendo alle difficoltà legate all'impostazione degli interventi, occorre ribadire che il *target* di tutti i progetti presi in considerazione è particolarmente *difficile e variegato*, come già segnalato dagli insegnanti; anche gli operatori del territorio si trovano perciò a fare i conti con situazioni – spesso di estremo bisogno - che pongono forti limiti alla programmazione ordinata e lineare degli interventi; oppure sono messi alla prova da obiettivi complessi, a prima vista irraggiungibili date le circostanze in cui l'intervento inizia o si sviluppa. Le difficoltà a trattare con i giovani stranieri e rom sono già state evidenziate dai brani sopra riportati; si tratta in sintesi di:

1) di difficoltà relazionali tra i giovani stessi (con diverse provenienze e poco abituati al confronto tra culture) da gestire nei momenti di gruppo; tali difficoltà possono essere appesantite dalla presenza di personalità con disturbi di adattamento e problemi famigliari contingenti (casi di Mohammed, Hugo, Edu, Francisco);

- 2) difficoltà di stabilire la giusta relazione educativa, giocando sull'alternativa tra rapporto formale e confidenzialità, a secondo dell'età, del genere e della provenienza;
- 3) difficoltà di capire il loro orientamento per il futuro, spesso poco realistico o troppo influenzato dai vincoli imposti da famiglia, tradizione e condizione migratoria;
- 4) difficoltà a inserire i giovani stranieri in contesti territoriali e lavorativi spesso chiusi e intolleranti verso chi proviene dall'estero, correndo il rischio di "ghettizzarli" entro percorsi di accompagnamento fin troppo accoglienti, ma poco efficaci per ottenere una piena e autonoma integrazione nei contesti di vita.

Sull'*esistenza di pregiudizi e intolleranza sociale*, hanno riferito soprattutto i progetti svoltisi nelle province di Brescia, Varese, Cremona, Mantova e quelli riferiti ai minori rom, notoriamente oggetto di maggiore distanza sociale. Vengono sottolineate le problematiche di integrazione dovute alla diversità di abbigliamento, ai comportamenti e agli odori manifestati dai giovani stranieri, al pregiudizio verso chi è di religione islamica e verso i rom.

E' una questione di integrazione: qualcuno ha degli odori sgradevolissimi. Se anche trovi una persona disponibile, che non ha pregiudizi a assumere uno straniero, poi però si presenta questo problema e lo rifiuta. Si è verificato questo caso proprio con un ragazzo qualche giorno fa. (...). Capita che i datori di lavoro ci chiedano: "Hanno il turbante?" Questo è un grosso problema quando dobbiamo inserirle per lo stage: queste ragazze sono andate in una casa di riposo e aiutavano a cucinare, si sono trovate bene, hanno fatto bella figura ma erano nascoste. Si presentano proprio male, non solo e non tanto per i vestiti ma per la puzza. (Interv. Ins. Prg Alfabetizzazione mirata – Mn)

A mio parere, chi 'più italiano' ha meno problemi, invece chi ha una evidente appartenenza straniera: fisica e soprattutto culturale, ci sono problemi a trovare posti in cui li accettino; più che il colore della pelle è l'appartenenza all'Islam che condiziona molto. (Interv. Ins, Prg Zenzero – Mi)

C'è pregiudizio da parte degli italiani ad accettare lo straniero in genere, ma in particolare con i rom. Con loro questo pregiudizio forte c'è, l'ho sperimentato personalmente anche a scuola. L'anno scorso, nel laboratorio di cucina, sono sparite delle bottiglie di vino e tutti hanno inizialmente puntato il dito sui rom. Poi si è scoperto che a rubarle era stato un ragazzo italiano che soffriva di problemi di alcolismo. (Interv. Ins. Prg Ospitare l'infanzia – Mi).

Una difficoltà, legata allo specifico target dei progetti, più volte segnalata è quella del *coinvolgimento delle famiglie* sia per condividere gli obiettivi formativi (spingere cioè i genitori, quando sono poco presenti, a investire sulla formazione dei figli), sia per ottenere da loro un sostegno più concreto, mirando al contempo a raggiungere obiettivi di integrazione sociale anche per i famigliari dei ragazzi.

Se c'è la famiglia hai sempre una chance in più per poter aiutare i ragazzi e in questo caso se gli educatori della comunità collaborano, poi il lavoro con l'utente funziona e lui stesso si sente parte di una struttura solida e coerente. (Interv. Oper. Prg Vivinosedo – Mi)

Il rapporto con le famiglie straniere è reso complicato da vari ordini di motivi; non solo linguistici e logistici (mancanza di tempo e di disponibilità a essere contattati), ma anche di distanza e diffidenza verso il servizio, a volte vissuto come estraneo alla propria funzione educativa, a volte vissuto come atto dovuto, a cui si delega ogni responsabilità nel rapporto col minore.

E' successo a causa delle difficoltà di comunicazione con le famiglie di alcuni ragazzi, non difficoltà linguistiche ma di vera e propria reperibilità. Questo è stato un problema, perché non siamo riusciti a spiegare genitori di questi ragazzi quali sono generalmente i ritorni che la scuola si aspetta da parte loro. Questo ha creato una sorta di diffidenza da parte della famiglia verso le istituzioni e delle incomprensioni che hanno influito sul progetto in maniera negativa. Normalmente l'incontro tra famiglia straniera e scuola alla presenza del mediatore è il primo passo di un percorso di accoglienza (Interv. Oper. Prg Arcipelago Mazzini - Mi).

Tra le aree di criticità è stato notato che mancava un rapporto continuativo con le famiglie che spesso erano limitati a situazioni di difficoltà. (Report Org Zenzero – Mi)

Infine, tra le criticità osservate nel riesame dei progetti extrascolastici, sono da segnalare quelle (già menzionate sopra) di approccio al soggetto-utente. Vi è innanzitutto l'alternativa, sempre bilanciata con fatica, tra approccio individualizzato e approccio di gruppo; poi quella tra modalità

formale/istituzionale e modalità amicale/confidenziale, come segnalato nel progetto *Minori-Ex Minori* di Milano.

L'educatore che ha inizialmente utilizzato un approccio di tipo informale che ha disorientato il ragazzo. Quando la relazione è diventata più formale, rispettando maggiormente le distanze, si è creato un rapporto di fiducia che è stato uno degli elementi di forza nella riuscita del progetto. (Report Prg Minori-Ex minori – Mi)

In terzo luogo vi è l'alternativa tra un intervento focalizzato sul risultato tangibile (titolo di studio, posto di lavoro, ecc.) e uno di più ampio respiro in cui sia esplicitato l'intento educativo più generale, cioè l'impostazione del loro futuro come cittadini in Italia. Quando non si realizza una giusta compensazione tra le due dimensioni, come nel medesimo progetto *Minori-Ex minori* e nel progetto *Crescere insieme* di Bergamo, si sente l'esigenza di un maggiore affinamento nell'approccio da adottare.

La centralità che l'attivazione della borsa lavoro ha occupato nel progetto ha fatto sì che il ragazzo nell'intervista ha fatto riferimento solo al tirocinio come se non si rendesse conto di essere coinvolto in un percorso a tutto tondo. (Report Prg Minori-Ex minori – Mi)

E' un fattore di criticità il fatto che gli adolescenti non riescono ad immaginarsi il futuro e le eventuali difficoltà che potranno incontrare, come se la loro prospettiva fosse solo legata al vissuto presente. Occorre allora lavorare sulle aspirazioni, sul futuro. (Report Prg Crescere insieme – Bg)

Una ultima area di criticità da segnalare riguarda il *funzionamento delle reti di lavoro*; come indicato sopra (cfr. § 4) le reti si sono rivelate un fattore essenziale per garantire l'efficacia dell'intervento. Per questo, vale la pena di indicare i rari casi in cui non hanno appoggiato completamente l'operato di insegnanti e figure educative. Si tratta, come nei casi di *Crescere insieme* di Bergamo e dell'azione *Corso individuale L2* del progetto Apples 2you di Milano, di una richiesta esplicita degli educatori di avere maggiori opportunità, nel corso del progetto, di far avanzare le reti oltre i sostegni già esistenti allo start del progetto e di giungere a protocolli di scambio più formalizzati. Vi sono anche situazioni limite, come quella segnalata dal progetto Educare in contesti culturalmente plurimi in Valle Sabbia (Bs), nelle quali un progetto si inserisce in una rete di rapporti istituzionali improntata sulla concorrenzialità e sulla competizione; diventa perciò obiettivo aggiuntivo quello di creare, mediante nuovi modelli di scambio e di presa incarico giocati sull'interazione tra persone, opportunità per superare tali rigidità procedurali.

Come criticità si segnala la scarsa apertura verso una rete esterna rispetto a quella già esistente. (Report Prg Crescere Insieme – Bg)

Possibili miglioramenti nel progetto si possono avere per quanto riguarda la rete nella maggior strutturazione dei rapporti, formalizzando in riunioni apposite. (Report Corso individuale L2 del progetto Apples 2you – Mi)

Il progetto ha voluto credere nella possibilità di superare la concorrenzialità tra i vari servizi e le varie logiche operative presenti in Valle Sabbia e ha proposto un lavoro d'equipe, un lavoro di rete che può, se fatto efficientemente, portare allo sviluppo di pratiche di successo formativo e d'integrazione minimizzando i costi e i tempi, che per un singolo servizio diventerebbero insostenibili. (Report Prg Educare in contesti culturalmente plurimi – Bs)

## **6. IL SUCCESSO FORMATIVO DEI GIOVANI STRANIERI: INDICATORI E FATTORI CAUSALI**

***(Maddalena Colombo)***

Seguendo l'impostazione generale della ricerca, che assegna al concetto di successo formativo un ruolo centrale nella formulazione delle ipotesi e del modello di intervento, concludiamo l'esame dei materiali dell'indagine sul campo con la panoramica dei casi di successo formativo raccolti nel campione, segnalando per ciascuno di essi gli indicatori mediante i quali il successo è stato osservato e gli elementi o fattori causali che lo hanno generato, secondo gli intervistati.

Ricordiamo quanto illustrato nel par. introduttivo (Metodologia della ricerca): il successo formativo in questa indagine non coincide necessariamente con la riuscita scolastica ma si accompagna ad essa in misura variabile; laddove è difficile parlare di riuscita scolastica o formativa, poiché il percorso non è ancora terminato o perché è stato interrotto o deviato, pur in presenza di cambiamenti positivi significativi nel soggetto e nelle sue scelte di vita, occorre risalire ad altri indicatori del successo, che possono derivare o meno dal compimento di un percorso di studi. Del resto, nel caso degli studenti stranieri, come indica Besozzi (2002) e si trova conferma anche nell'analisi di C. Colombo (2007), occorre presupporre un legame multidimensionale tra la riuscita scolastica – che è sempre un fenomeno complesso e processuale, non un dato *tout court* – e l'avvio di un buon inserimento sociale; infatti, non necessariamente un percorso scolastico accidentato (trasferimenti, ritardi, ripetente) dà luogo a esiti di marginalità e disagio. Viceversa, soprattutto se il clima scolastico e le relazioni con insegnanti e compagni sono buone, lo svantaggio dovuto allo status di origine e al deficit linguistico tende via via a ridursi e – con il supporto di elevate aspettative di vita, coltivate o meno dai genitori – il soggetto è accompagnato in un processo di automiglioramento continuo, che influisce sia sullo stato di benessere attuale sia sull'immagine del proprio futuro, rendendogli più chiare le prospettive e più accettabili le condizioni di sviluppo.

Tab. 2 – Indicatori del successo formativo associati e non associati alla riuscita scolastica

<i>Indicatori associati alla riuscita scol.</i>	<i>Indicatori non associati alla riuscita scol.</i>
▪ <i>Acquisizione del titolo di studio</i>	▪ <i>Inserimento lavorativo</i>
▪ <i>Proseguimento o completamento di un percorso</i>	▪ <i>Maturazione personale e inserimento sociale</i>
▪ <i>Miglioramento performance scolastiche</i>	▪ <i>Formulazione di un piano di vita realistico (ampliamento o ridimensionamento delle aspirazioni)</i>
▪ <i>Ri-motivazione allo studio</i>	

Ricordiamo inoltre che in tutti i casi studiati il successo formativo è ottenuto mediante l'azione di accompagnamento di uno o più soggetti responsabili della sua formazione, scolastica ed extrascolastica. I fenomeni specifici, osservati dai testimoni a sostegno dell'avvenuto successo formativo, sono indicati nella colonna 2 della prossima tab. n. 3.

Tab. 3 -Riepilogo dei casi di successo formativo

	<i>Nome - provincia</i>	<i>Come definisco il successo</i>	<i>Come spiego il successo (fattori socio-educativi)</i>
1	Mohammed - Bs	Da rifiuto scolastico e aggressività coi pari (rischio devianza e abbandono) >> a licenza media e scelta di un cfp (corso movimento terra)	Rete di protezione educatori-assistenti sociali Promosso alla Licenza media per dargli una possibilità
2	AG – Lodi	Da timido, poco alfabetizzato, impacciato con la lingua, incerto sul futuro (rischio abbandono) >> a licenza media e scelta di cfp (corso elettrauto e aspirazione verso l'informatica)	Collaborazione didattica scuola media-eda 8 corsi di alfabetizzazione >> licenza media meritata Modularità e flessibilità del percorso (attenzione al tipo di accoglienza)
3	Daniel - Mi	Avanzamento di classe (da prima a terza liceo) con buoni risultati scolastici complessivi >> aspettative universitarie	Patto con la famiglia; genitori supportivi Entusiasmo degli insegnanti verso studente brillante Raccordo docenti alfabetizzatori-docenti di classe (cultura del lavoro in rete)
4	Jenny – Mi	Passaggio dalla formazione professionale (qualifica triennale) all'istruzione ITC; da adolescente chiusa e isolata >> relazioni coi pari	Famiglia motivante, alte aspirazioni Animazione di gruppo per superare fase critica adolescenziale

5	Neha – Cr	Da brava studentessa isolata e chiusa >> adolescente inserita in un gruppo	Raccordo docenti alfabetizzatori- docenti di classe Valorizzazione dei risultati scolastici (premi) Animazione di gruppo
6	Fatima (rom) - Mi	Abbandono comportamenti devianti >> diventa lavoratore e ha progetto di vita	Presa in carico della famiglia Collaborazione didattica ctp-cfp Valorizzazione dei risultati scolastici (incentivi, premi) Accesso al mercato del lavoro
7	Jasmine - Mn	Da studentessa isolata e chiusa >> adolescente matura, inserita in un gruppo, soddisfatta, buoni risultati	Raccordo docenti alfabetizzatori- docenti di classe Mediazione con cultura familiare
8	Yusef - Mi	Da studente difficile >> a licenza media e buoni rapporti coi pari (capacità di inserimento e integrazione sociale)	Team di mediazione dei conflitti Raccordo cooperativa e scuola
9	Hugo – Mi	Da studente difficile e poco motivato (rischio abbandono) >> prosecuzione degli studi	Attività espressive vicine a inclinazioni personali Relazione motivante educatore Raccordo cooperativa e scuola
10	Edu- Mi	Da studente bloccato e aggressivo (rischio devianza e abbandono) >> prosecuzione degli studi	Bocciatura come svolta Relazione motivante educatore/orientatore Cambio di aspettative da parte degli insegnanti
11-	Francisco – Mi	Da studente invadente >> superamento balbuzie e motivazione allo studio	Co-presenza tra insegnanti Didattica attiva, vicina alle inclinazioni
12	Max – Mi	Da ragazzo disadattato >> a lavoratore	Relazione motivante educatore Accesso al mercato del lavoro Relazione formale con datore di lavoro (recupero dignità)
13	Olga – Mi	Da studentessa isolata e chiusa >> adolescente matura, inserita in un gruppo, buoni risultati	Recupero gap linguistico in estate Animazione di gruppo, relazioni nuove coi pari
14	Dan – Bg	Da studente impacciato nei rapporti con adulti (rischio abbandono) >> superamento blocco col padre, maturo e deciso a terminare ITC	Esperienza di lavoro in estate Animazione di gruppo Relazione motivante educatore
15	Amanda – Cusano Mi	Da studentessa disadattata >> a inserimento nella scuola e progetto di vita	Intervento psicologico Supervisione degli operatori Relazione motivante con educatore
16	Fernanda – Va	Da studentessa disadattata e isolata, incerta sul futuro >> a piano di vita, prosecuzione studi IPSIA, altre esperienze formative	Animazione di gruppo, relazioni nuove coi pari Raccordo cooperativa e scuola
17	Pietro – Samarate Va	Da studente poco brillante, timido, passivo >> maturazione, ridimensionamento aspettative e scelta del percorso idoneo (da ITC a CFP)	Animazione di gruppo, relazioni nuove coi pari Attività espressive vicine a inclinazioni personali
18	Faruk – Mi	Neo arrivato, spaesamento e isolamento >> riorientamento, no scuola ma uso dell'italiano per inserimento lavorativo	Approccio formativo valido per adulti Relazioni formali e attività strutturate
19	AA – Mi	Da studente disorientato (rischio abbandono) >> prosecuzione studi e inserimento lavorativo	Accesso diretto al mondo del lavoro Rete di protezione cfp-azienda
20	Samanta – Mi	Da studentessa motivata ma chiusa e isolata >> integrazione scolastica e sviluppo espressività	Animazione di gruppo Raccordo docente alfabetizzazione – docente di classe Valorizzazione risultati scolastici (pubblicazione testi)
21	SE - Crema	Da studentessa motivata ma chiusa e insicura >> più sicura nello studio, consapevole della L2 come sistema, si confronta con altri compagni	Famiglia supportiva Raccordo docente alfabetizzazione – docente di classe

			Valorizzazione della L1
22	Isaura - Mi	Da giovane a rischio di evasione >> studentessa regolare e risultati scolastici ottimi	Rete di protezione volontari-operatori-scuola
23	Fatima – Mi	Da giovane a rischio devianza >> lavoratrice regolare e maturazione personale	Accesso diretto al mondo del lavoro; Rete di protezione educatori-assistenti sociali Ponte tra soggetto e datore di lavoro
24	Ketema – Mi	Da studente impacciato con la lingua, triste e chiuso >> licenza media e prosecuzione studi (prima IP poi CFP con passerella)	Animazione di gruppo Relazione motivante educatore Patto con la famiglia
25	Elena – Mi	Da studentessa emarginata e già abbandonante >> rientro a scuola	Presenza in carico della famiglia Rete di protezione volontari-operatori-scuola

Il successo formativo comprende, in definitiva, 4 tipi di percorso con esito positivo.

- 1) Vi sono casi in cui il successo formativo è facilmente riconoscibile dal *miglioramento scolastico*: rientro a scuola, raggiungimento di risultati di eccellenza, ottenimento del diploma conclusivo di un ciclo di studi, avanzamento di classe.
- 2) Altri casi, con andamenti scolastici più difficoltosi, sono invece contrassegnati da passaggi di corsi di studi (anche da corsi più impegnativi a corsi brevi) e da ri-motivazione a studiare che segnalano l'avvenuto successo di termini di *evitamento del rischio di abbandono*.
- 3) Altri ancora sono da considerarsi positivi per aver permesso al giovane di maturare scelte consapevoli e caratteristiche personali, al di là dell'andamento scolastico: inserimento nel gruppo dei pari, superamento difficoltà psicologiche, sviluppo espressività, soddisfazione di sé.
- 4) Infine vi sono i casi di successo contrassegnati dal raggiungimento di un posto di lavoro (mediante tirocini formativi e borse-lavoro) o di un orientamento professionale adatto alle inclinazioni soggettive.

Riguardo agli elementi che hanno facilitato il raggiungimento degli esiti positivi, vediamo nella colonna 3 della tabella come questi si possano collocare in momenti diversi dell'intervento, a seconda di variabili contestuali (se il progetto aveva una natura più specificatamente scolastica o socio-educativa) e metodologiche (se l'azione prevedeva l'impiego di più figure), nonché relative alle caratteristiche personali o familiari del soggetto in carico. Naturalmente, occorre considerare nella spiegazione del successo anche elementi di carattere contingente, legati alla storia del caso, al rapporto domanda offerta di servizio, al gruppo di inserimento, alle amicizie incontrate, all'impatto con l'educatore, ecc. In sintesi, i fattori causali messi in evidenza dai servizi interpellati sono di 6 tipi:

- 1) *Buon funzionamento della rete*, sia quella scolastica sia quella tra scuola-extrascuola: educatori/assistenti sociali; corsi Eda/scuola media; docenti alfabetizzatori/di classe; ctp/centro di formazione professionale; cooperativa/scuola; centro formazione/azienda; scuola/ente locale = fattore indicato in 14 casi
- 2) *Entusiasmo e professionalità degli insegnanti*, dove si sottolinea da un lato la forza della relazione motivante con il docente (che esprime soddisfazione piuttosto che frustrazione, apertura piuttosto che pregiudizio), dall'altro l'importanza di usare strumenti adeguati per incentivare e premiare lo studio (valutazioni eque, bocciature o promozioni 'simboliche', premi per il raggiungimento di traguardi, didattica attiva, attenzione agli interessi e inclinazioni al di là del bisogno linguistico, valorizzazione della L1) = fattore indicato in 9 casi
- 3) *Utilizzo del gruppo (relazioni fra pari)* come strategia pedagogica per sbloccare situazioni difficili di inserimento e isolamento. A questo si associa l'uso di attività espressive per far emergere i contenuti personali e favorire la comunicazione tra pari e con l'adulto. Questo fattore è indicato in 7 casi.

- 4) *Relazione positiva con l'educatore/orientatore*. In 6 casi l'elemento risolutivo, che ha portato alla svolta nel percorso di vita del soggetto, è da attribuirsi alla presenza e alla personalità dell'educatore, nonché all'approccio corretto scelto per interagire con il giovane
- 5) *Coinvolgimento della famiglia*: elemento che spesso viene a mancare, ma quando è presente costituisce un fattore di grande influenza positiva, sia che la famiglia supporti l'intervento fin dall'inizio con investimento esplicito sui successi formativi del figlio (in questo caso si tratta di non disperdere una risorsa già presente), sia che i genitori siano accompagnati durante il percorso a riconoscere l'importanza del cammino intrapreso non solo per il giovane ma anche per tutto il contesto familiare (in questo caso si tratta di costruire la risorsa-famiglia attraverso avvicinamenti, mediazioni e trattative). Fattore indicato in 7 casi.
- 6) *Accesso al mondo del lavoro*. In almeno 5 casi, l'apertura diretta al mondo del lavoro (anche mediata dall'incontro con datori di lavoro particolarmente sensibili e supportivi) ha costituito l'elemento di maggiore trascinarsi verso lo sviluppo positivo di situazioni a rischio. Il lavoro è infatti portatore non solo di significati di dignità e riconoscimento di status, ma anche di relazioni formali, di aspirazioni sociali, di nuove conoscenze e interessi.

Naturalmente, data l'età ancora giovane di molti dei soggetti studiati, non siamo in grado di affermare che i risultati ottenuti sono permanenti per un futuro a medio termine, essendo le diverse situazioni oggettivamente esposte a rischi di precarietà. Tuttavia visti i risultati odierni siamo in grado di evidenziare le funzioni significative svolte dalle agenzie che hanno promosso l'accompagnamento dei minori verso l'integrazione sociale:

- da un lato, la *scuola*, nelle sue diverse articolazioni e strutture (scuole medie e superiori, Ctp, centri di formazione professionale), ha mostrato di saper svolgere con professionalità l'insieme delle sue funzioni: di selezione / valutazione, dando ai giovani strumenti per apprendere e criteri valutativi entro cui riconoscersi per posizionarsi nel tessuto sociale; di socializzazione, orientamento e integrazione, incorporando nelle sue pratiche odierne l'attenzione ai nuovi bisogni e sapendo tenere a freno le tendenze etnocentriche tipiche di un'istituzione che si è tradizionalmente confrontata con una cultura omogenea di riferimento;
- dall'altro lato, la *rete dei servizi educativi*, nella quale si possono distinguere vari ruoli di promozione (ente locale), di progettazione e di esecuzione (agenzie e servizi locali), che ha assolto pienamente il suo mandato, rispetto alle finalità di prevenzione del rischio sociale, attraverso l'accompagnamento, l'orientamento, il sussidio diretto e indiretto alla persona in difficoltà; non solo, essa ha svolto nei confronti della comunità e dell'istituzione scolastica anche una funzione di innovazione che riteniamo, alla luce delle testimonianze, preziosa e irrinunciabile. Gli operatori extrascolastici hanno potuto compiere, nell'accompagnare le storie di vita dei giovani migranti, importanti sperimentazioni sul campo di nuovi approcci di apprendimento, formativi e di organizzazione del lavoro educativo che non possono rimanere patrimonio dei singoli ma – attraverso la proposta del modello di intervento – dovranno al più presto essere ricompresi in una più generale riforma dei raccordi tra sistema di istruzione – formazione professionale e politiche sociali per la gioventù in Lombardia.