

BUSSOLE

SUL CAMMINO

un progetto
di accompagnamento
scolastico per gli
adolescenti stranieri

a cura di Graziella Favaro

Maggio 2013

Gruppo di lavoro:

Graziella Favaro, progettazione e direzione scientifica
Monica Napoli, responsabilità del progetto, Cooperativa Farsi Prossimo
(ente capofila)

Centro COME- Cooperativa Farsi Prossimo, Milano

Silvia Balabio, coordinamento del progetto territoriale milanese
Michela Casorati, segreteria organizzativa

Centro Interculturale della Città di Torino

Anna Ferrero, responsabilità del Centro Interculturale della Città di Torino
e coordinamento del progetto torinese
Sergio Durando, coordinamento del progetto territoriale torinese
Alessia Marchiò, attività didattiche

CD LEI, Bologna

Mirca Ognisanti, responsabilità del CD/LEI di Bologna
Raffaella Pagani, coordinamento del progetto territoriale bolognese
Horst Wiedemann, attività didattiche

Oxfam Italia e Centro di Documentazione Città di Arezzo

Stefano Alacqua e Francesca Terenzi, coordinamento del progetto
territoriale di Arezzo
Lorenzo Luatti, monitoraggio e analisi dei dati

*Grazie a tutti coloro che hanno contribuito
al progetto BUSSOLE:*

*alle scuole secondarie, ai docenti
e agli operatori coinvolti nelle quattro città;*

*ai tutor che hanno accompagnato il cammino
dei più piccoli con passione e simpatia;*

*alle ragazze e ai ragazzi nuovi cittadini che
ricominciano qui un nuovo cammino di
apprendimento e di vita, con fatica e speranza.*

*Affinchè la loro strada sia meno accidentata
e meglio illuminata e affinchè la scuola possa
fare davvero uguaglianza.*

INDICE

Presentazione

Fondazione Vismara

Cap. 1

pag. 11

Stare al fianco. Attenzioni e pratiche per accompagnare i passaggi e sostenere le scelte

Graziella Favaro

Adolescenti stranieri nelle scuole
La fatica della migrazione
Vecchie e nuove disuguaglianze
I diversi fattori in gioco nell'integrazione
Il progetto "Bussole"
Quattro contesti
Gli obiettivi e le azioni
Riferimenti bibliografici

Cap. 2

pag. 33

Imparare errando. Adolescenti che migrano e inserimento scolastico

Graziella Favaro

Ragazzi che attraversano i confini
I più vulnerabili
Uno sguardo dentro la scuola
Tra ostacoli, rallentamenti, conquiste
L'italiano al centro delle criticità
Una storia di riuscita: A. e la voglia di farcela
Immaginare il futuro
Alunni stranieri e orientamento
Perché le scelte scolastiche
Passaggi e abbandoni
Tatiana, troppo grande nella sua classe
Hina osserva il mondo e cerca le regole
Riferimenti bibliografici

Cap. 3**pag. 65****I percorsi scolastici degli studenti stranieri di "Bussole"***Lorenzo Luatti*

Premessa

La prima fase del progetto

La preparazione all'esame di terza media

I profili degli studenti

Gli esiti delle prove d'esame di terza media

Le scelte scolastiche degli studenti di "Bussole"

Considerazioni sul primo anno di attività

La seconda fase del progetto

Il sostegno scolastico ai ragazzi e alle ragazze delle scuole superiori

I profili degli studenti coinvolti nel secondo anno

Gli esiti delle ragazze e dei ragazzi

A conclusione del progetto

Gli studenti seguiti nel biennio

Gli esiti scolastici nei due anni

Riflessioni conclusive

Cap. 4**pag. 119****Almeno una stella. I tutor, figure di prossimità e d'identificazione***Graziella Favaro*

Tutori di resilienza

Sperimentare la vicinanza

...e la giusta distanza

Chi sono i tutor di "Bussole"

Uno specchio e un'ancora

Un tutor fa...

Stare in ascolto

Quattro diverse fasi

Per sé e per gli altri. Un'occasione di crescita anche per i tutor

Riferimenti bibliografici

Il progetto "Bussole" a Milano
Silvia Balabio

I primo anno del progetto
Il secondo anno del progetto
Punti di forza e criticità

"Bussole" a Bologna
Horst Wiedemann

I tutor bolognesi: reclutamento e formazione
I laboratori di preparazione all'esame di terza media
Le scelte scolastiche
Nelle scuole superiori
I laboratori di italiano per lo studio
Sulle tracce di... Il monitoraggio e il sostegno scolastico
I tutor spiccano il volo

Il progetto a Torino: note di sintesi
Alessia Marchiò

I anno di attività
Il anno di attività

Il progetto ad Arezzo
Stefano Alacqua e Francesca Terenzi

Gli studenti
I tutor
Alcune criticità

Allegati**pag. 177**

All.1. Scheda studente I e II anno

All. 2. *Come va la vita?* Traccia dell'intervista ai ragazzi

All. 3. Diario di bordo del tutor

All.4. Diario di bordo compilato (I.C.)

Presentazione

Fin dai suoi esordi, la Fondazione “Peppino Vismara” opera per il sostegno e l’accompagnamento delle situazioni di fragilità e di bisogno, siano esse a carattere sociale, culturale o educativo.

Fra i soggetti che oggi si connotano come maggiormente vulnerabili, dal punto di vista personale, educativo e dell’integrazione sociale, vi sono certamente gli adolescenti stranieri, giunti in Italia nel tempo della crisi, in seguito ai percorsi di ricongiungimento familiare. La loro vulnerabilità trae origine da ragioni complesse e molteplici e assume forme e modi differenti di manifestazione. Le ragazze e i ragazzi immigrati giungono nel nostro Paese in un momento della loro vita - quello dell’adolescenza - durante il quale risulta più arduo e difficile dover ricominciare da capo, in un’altra scuola, in un’altra lingua. Lo fanno inoltre spesso dopo anni di separazione familiare e si trovano dunque a dover sperimentare e a vivere una doppia difficoltà: non solo verso l’esterno, a scuola e nella città, ma anche all’interno del proprio nucleo. Devono infatti ritessere, nei confronti dei genitori/del genitore immigrati anni prima, dei legami affettivi che si sono talvolta affievoliti durante la distanza e la reciproca assenza, mentre altri legami avevano nel frattempo sostituito quelli parentali.

La migrazione degli adolescenti è dunque un evento traumatico che chiede di essere accompagnato e sostenuto con attenzione e con competenza.

E tuttavia, nella scuola che oggi accoglie le ragazze e i ragazzi che vengono da lontano i mezzi e i dispositivi per facilitare il loro percorso di integrazione sono sempre più rari e sporadici. Anche la scuola risente infatti della situazione di crisi e le risorse per rispondere ai loro bisogni e alle domande specifiche sono sempre meno diffuse e disponibili.

Con il progetto BUSSOLE, la Fondazione “Peppino Vismara” ha voluto dare un contributo concreto e tangibile alla buona integrazione degli adolescenti stranieri. E lo ha fatto seguendo due direzioni: da un lato, attraverso l’aiuto e il sostegno scolastico concreto e duraturo a circa 250 ragazze e ragazzi non italiani di recente immigrazione e, dall’altro lato, attraverso la sperimentazione di dispositivi e di figure innovative che potranno aprire nuove strade e forme di collaborazione.

Per il primo aspetto, la Fondazione ha sostenuto con il suo contributo: l’accompagnamento degli alunni stranieri inseriti nelle scuole delle quattro città coinvolte (Milano, Bologna, Torino, Arezzo) durante i due anni cruciali della loro

scolarità; l'accompagnamento nella classe terza media, aiutandoli a superare l'esame finale, a potenziare l'italiano necessario allo studio, a elaborare delle scelte per il futuro in maniera più efficace e consapevole; l'accompagnamento degli stessi (e anche altri) ragazzi durante il secondo anno nel momento dell'inserimento nella scuola superiore, quando il rischio di abbandono scolastico e di perdersi per strada si fa drammaticamente reale; l'accompagnamento in prima superiore a studiare, a non perdere la motivazione, a non scoraggiarsi e a riprovare.

Nei due anni, i ragazzi seguiti sono stati inoltre accompagnati lungo il loro cammino scolastico, oltre che dagli insegnanti specialisti messi a disposizione dal progetto, anche dai tutor. I 51 tutor che hanno operato accanto ai docenti erano dei giovani, italiani o stranieri, che frequentavano l'università o l'ultimo anno di scuola superiore e che hanno accompagnato gli adolescenti rivestendo anch'essi un ruolo importante di "bussole". Dal punto di vista anagrafico e dell'esperienza personale, i tutor erano infatti più vicini ai ragazzi e dunque nella condizione di agire come fratelli e sorelle maggiori al fine di rassicurarli, accoglierli, stimolarli, raccogliere le loro domande e i loro timori, orientarli. ... Dal punto di vista scolastico e della riuscita, i tutor inviavano agli adolescenti un messaggio di identificazione positiva e suggerivano loro che avrebbero potuto farcela, imparare la nuova lingua, riuscire, andare avanti.

Una figura di prossimità dunque generativa e positiva in termini scolastici, linguistici, relazionali, integrativi. Naturalmente, una figura nuova che necessita di ulteriori sperimentazioni, messe a punto, definizione di compiti e ruoli per poter essere diffusa e utilizzata in diversi contesti.

Il progetto BUSSOLE ha dunque avuto esiti positivi per gli uni e per gli altri. Ha cercato di rispondere ai bisogni concreti e di accompagnare lungo il cammino delle ragazze e dei ragazzi stranieri in situazione di fragilità. E ha voluto valorizzare l'apporto di giovani, italiani e stranieri, che hanno dedicato un po' del loro tempo e della loro attenzione a chi sta vivendo le loro stesse esperienze di disorientamento e di integrazione.

Compiendo in questo modo un'esperienza di responsabilità, di ascolto e di cittadinanza attiva.

Fondazione "Peppino Vismara"

Il Presidente

Ing. Paolo Morerio





CAPITOLO 1

STARE AL FIANCO

Attenzioni e pratiche per accompagnare
i passaggi e sostenere le scelte

Graziella Favaro

Adolescenti stranieri nella scuola

Il progetto “Bussole”, promosso e sostenuto dalla Fondazione “Vismara” di Milano, si proponeva di sostenere e accompagnare l’inserimento scolastico delle ragazze e dei ragazzi stranieri in alcuni momenti cruciali del loro percorso di integrazione scolastica: nell’ultimo anno della scuola secondaria di primo e durante il primo anno di frequenza nell’istruzione di secondo grado.

Numerosi studi europei (*Education at a Glance 2012; OECD Indicators; Rete europea Eurydice; Rapporto annuo MIUR sugli alunni di cittadinanza non italiana*) evidenziano da tempo una condizione di vulnerabilità educativa e difficoltà scolastiche importanti che connotano il cammino d’integrazione dei minori stranieri. In particolare, coloro che presentano le criticità più rilevanti sono le ragazze e i ragazzi che vivono il viaggio di migrazione nell’età dell’adolescenza e che si inseriscono tardivamente nella scuola italiana. Essi rappresentano una presenza relativamente recente nelle nostre classi ed esprimono domande e bisogni urgenti e complessi che non sempre trovano risposte efficaci e mirate. Una nuova età ha fatto dunque la sua comparsa da qualche anno sulla scena della migrazione e pone agli operatori e ai servizi del nostro Paese la necessità di una conoscenza approfondita e di una riflessione sul tema, che integri le esperienze condotte in altri Paesi, così come l’esigenza di progettare e realizzare interventi innovativi e efficaci.

I percorsi di integrazione che riguardano i bambini nati nel Paese ospite, o arrivati qui nella prima infanzia, disegnano in numerosi casi storie di “riuscita” e di inserimento alla pari, rispetto ai coetanei autoctoni, ma questo non sempre si verifica per coloro che migrano nell’adolescenza.

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

Il tema del viaggio è cruciale nelle storie degli adolescenti e dei giovani che

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

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

Nel terzo gruppo si collocano le presenze quantitativamente più consistenti: sono le ragazze e i ragazzi arrivati in Italia a 12 anni e oltre, in seguito al ricongiungimento della famiglia. Per loro sono state coniate le definizioni di “generazione 1.5” (uno e mezzo) (Portes e Rumbaut, 2001) e di *in-between generation* (Crul 2000), per significare una condizione di vita sospesa tra riferimenti diversi, a metà strada fra il contesto di origine e il luogo di accoglienza. Gli adolescenti ricongiunti hanno vissuto in prima persona il viaggio di migrazione, hanno

sperimentato la frattura fra il “prima” e il “dopo” nella loro storia; portano con sé memoria e nostalgie, come i loro genitori, ma sono anche proiettati, come i coetanei, nei progetti e nella costruzione del futuro.

Tre diversi gruppi di adolescenti stranieri

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

La fatica della migrazione

Migrare nell'adolescenza è un'esperienza cruciale, uno *snodo biografico* che trascina con sé sfide, opportunità e alcune fatiche. Fra queste, la riduzione, almeno nella prima fase, dei percorsi di autonomia e degli spazi vitali. Ragazzi “grandi”, impegnati nei contesti di origine nei processi naturali di allargamento dello spazio vitale verso l'esterno, di uscita dall'ambito familiare per andare verso il mondo, si trovano, nel contesto di immigrazione, a ridiventare “picco-

li", a vivere in spazi più ridotti, che coincidono per un po' con la sola dimora familiare. È un periodo più o meno lungo di blocco nel percorso identitario, che si risolverà nel momento in cui gli spazi di vita e di aggregazione saranno (se lo saranno) di nuovo molteplici e significativi: la scuola, il quartiere, i luoghi dell'incontro con i coetanei, gli spazi degli affetti e della comunità nella varietà dei luoghi comuni, luoghi "etnici" e luoghi "meticci".

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

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

E' a questi adolescenti, in particolare, che il progetto "Bussole" ha indirizzato attenzioni e azioni: nati altrove, socializzati ed educati per alcuni anni in un contesto differente, immigrati a un certo punto della loro storia e impegnati a gestire le sfide dell'adolescenza in un luogo ancora, per certi versi, estraneo e opaco; le *ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*.

Le ricerche condotte a livello nazionale e locale sull'integrazione dei minori stranieri a partire da indicatori quali: i risultati scolastici, la modalità di prosecuzione degli studi, la conoscenza dell'italiano, le relazioni con i pari a scuola e nella città, il tempo libero, i progetti per il futuro, individuano infatti i soggetti più "vulnerabili" tra:

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

Anche una ricerca, condotta su un ampio campione di ragazzi italiani e stranie-

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

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

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

Vecchie e nuove disuguaglianze dentro la scuola

L'inserimento nella scuola secondaria italiana – soprattutto di secondo grado - dei ragazzi stranieri, soprattutto di recente immigrazione, rappresenta un problema relativamente nuovo al quale la scuola deve dare risposte positive. Costituisce per gli adolescenti coinvolti una sfida complessa e segnata da vissuti di regressione, frustrazioni, perdita di motivazione. Si deve ricominciare tutto da capo in un nuovo contesto, del quale si ignorano le regole, esplicite e implicite, non si comprendono le parole e i gesti, si fraintendono le mete e i modi di funzionamento.

Per un periodo più o meno lungo, i ragazzi neoarrivati stanno spesso in classe irrigiditi e silenziosi in attesa che gli eventi del quotidiano e le parole della scuola diventino trasparenti e significativi. L'esperienza scolastica precedente

presenta quasi sempre delle differenze importanti e non sempre aiuta a ri-orientarsi. In genere, i ragazzi immigrati hanno sperimentato modalità pedagogiche e didattiche di tipo più tradizionale e trasmissivo e modelli disciplinari espliciti, rigidamente osservati e regolati da sanzioni precise. Nella scuola italiana le regole appaiono più opache o meno evidenti, la gestione della disciplina è meno rigida, la relazione tra gli alunni e gli insegnanti è più immediata e vicina.

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

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

Pur svolgendo dunque un lavoro importante di integrazione e di socializzazione, la scuola, come ai tempi di don Milani, continua a perpetuare da una generazione all'altra le differenze sociali.

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

L'incremento significativo della presenza degli alunni stranieri si colloca inoltre dentro una scuola che è stata ed è attraversata da molteplici cambiamenti - normativi, ordinamentali, organizzativi, di indirizzo. Essi si sono succeduti uno dopo l'altro in tempi veloci, spesso senza la possibilità di una sedimentazione e di una valutazione puntuale dei dispositivi e delle pratiche. Ad un cambia-

mento ne è seguito subito un altro; nuove parole/chave sono per un po' alla ribalta e poi cadono nell'oblio; alcuni dispositivi vengono annunciati, ma mai davvero attuati. Ciò ha prodotto, da un lato, una sorta di usura e svuotamento delle parole e delle esortazioni e, dall'altro, uno scollamento tra le retoriche (i principi, gli annunci, i riferimenti...) e le pratiche.

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

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

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

La scuola dell'autonomia, dotata di risorse sempre più scarse, rischia inoltre di essere ancora "più diseguale e localizzata", dipendente dalle risorse del territorio, dai progetti che è in grado di attivare, dalle opportunità che può attrarre. Da parte loro, gli insegnanti, continuamente sollecitati dai cambiamenti, lasciati soli ad affrontare trasformazioni cruciali, non sostenuti da percorsi formativi mirati, possono reagire in maniera diversa: in alcuni casi rivedono modalità organizzative, didattiche, approcci metodologici, approntano strumenti nuovi, affinano le modalità di osservazione e valutazione... In altri casi, possono ir-

rigidire la rappresentazione dello studente “medio” al quale rivolgersi; rappresentazione che tende a collocare ai margini tutti coloro che sono “non adatti o quasi adatti”.

Ma “una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, ma un’orchestra che prova la stessa sinfonia” (Pennac 2008).

I diversi fattori in gioco nell’integrazione

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

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

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

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

Tre fattori per l'integrazione scolastica

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

Capitale umano

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

Capitale sociale

- condizioni di inserimento della famiglia
- densità delle reti sociali del nucleo familiare
- qualità e quantità delle relazioni con i pari
- densità degli scambi nel tempo extrascolastico
- progetto migratorio orientato al futuro
- aspettative, attese e investimento sul futuro dei figli
- disponibilità o resistenze al cambiamento

Contesto

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

I fattori che agiscono sull'integrazione sono dunque molteplici - individuali, familiari, sociali, culturali, linguistici - acuiti tutti dall'evento "migrazione" che può rendere più vulnerabili i cammini delle ragazze e dei ragazzi stranieri. Alle

sfide comuni dell'apprendimento, dell'autonomia, del diventare grandi e trovare il proprio posto nel mondo, della costruzione dell'identità, si aggiungono nel loro caso altre fatiche specifiche e derivate dalla loro situazione di provvisorietà e di appartenenza plurale. Parlare di *sfide*, invece che di situazioni di disagio, significa tratteggiare le specificità di un cammino che è *in fieri*, ancora aperto a diverse possibili uscite. E che può prevedere percorsi di riuscita e di buona integrazione, dal momento che una partenza difficile non sempre ha e deve avere valore predittivo. Perché questo avvenga bisogna che la scuola, e il contesto in generale, si doti di "tutori di resilienza" (Cyrulnik 2009): dispositivi, attenzioni e risorse in grado di dare una risposta efficace ai bisogni specifici, accompagnare e aiutare il cammino di apprendimento, sostenere le scelte scolastiche, promuovere modi e forme di riconoscimento della storia di ciascuno, delle competenze e conoscenze già acquisite.

Il progetto "Bussole"

Il progetto "Bussole" ha cercato di disseminare lungo il cammino dell'integrazione delle ragazze e dei ragazzi stranieri alcuni "tutori di resilienza" (le *bussole*) e ha cercato di coniugare:

- la risposta ai *bisogni specifici* e l'esigenza di una scuola di qualità per tutti, che si sono realizzate attraverso l'attivazione di laboratori per l'acquisizione dell'italiano in orario scolastico ed extrascolastico; la preparazione all'esame di terza media; l'aiuto allo studio in prima superiore;
- gli aspetti didattici innovativi con l'attenzione alla *dimensione relazionale e affettiva*, a partire dalla consapevolezza che nessuno apprende se non si sente accolto e riconosciuto, se non sente di essere parte di un gruppo e di una classe. Nel progetto "Bussole", questa attenzione si è attuata soprattutto attraverso la presenza dei tutor, giovani italiani e stranieri, impegnati nelle iniziative di sostegno scolastico per gli adolescenti;
- l'integrazione degli studenti stranieri con il tema più ampio del *riconoscimento* e dello scambio interculturale, grazie al reciproco scambio di storie, racconti autobiografici e narrazioni e alla valorizzazione di ciò che i minori stranieri già sanno e sanno fare, delle diverse forme di bilinguismo, superando un atteggiamento svalorizzante per il quale "chi non sa l'italiano, non sa, in generale";
- i progetti della scuola con le aspettative e le attese delle famiglie straniere, attraverso forme di mediazione educativa che possono facilitare la comu-

- nicazione e definire spazi reciproci di comprensione e collaborazione;
- le aspettative per il futuro degli adolescenti stranieri con i consigli orientativi (non sempre efficaci) proposti dalla scuola.

Per riprendere ancora l'espressione di Cyrulnik, i laboratori linguistici, i corsi di preparazione all'esame di terza media, l'aiuto allo studio in prima superiore, la presenza delle figure di prossimità quali sono stati i tutor, la valorizzazione dei talenti individuali e delle lingue materne: sono stati tutti "tutori di resilienza" concreti che hanno cercato di arricchire e di comporre il *puzzle* di una buona integrazione.

Il progetto si è realizzato in quattro città, nelle quali si è lavorato con il coinvolgimento del privato sociale e delle scuole del territorio.

Quattro contesti

Le città coinvolte sono state: Milano con il Centro COME che ha fatto da capofila; Arezzo; Bologna; Torino. Tutti i partner fanno parte da tempo della Rete nazionale dei Centri Interculturali e, hanno lavorato in collaborazione con alcuni enti territoriali che già collaboravano con i centri nella gestione dei percorsi di integrazione in ambito socio-educativo a livello locale.

Le città di "Bussole" e gli enti coinvolti

Milano

Centro COME - Farsi Prossimo ONLUS S.c.s. (ente capofila)

Arezzo

OXFAM di Arezzo, in collaborazione con il Centro di Documentazione Città di Arezzo

Bologna

CD-LEI Comune di Bologna – Settore Istruzione, in collaborazione con AIPI, VOLI, CIOFS

Torino

Centro Interculturale della Città di Torino, in collaborazione con l'Associazione ASAI (Associazione Animazione Interculturale)

Le città nelle quali il progetto è stato realizzato presentano fra loro importanti somiglianze e alcune differenze, a partire dai dati sulla presenza delle ragazze e dei ragazzi stranieri, come possiamo vedere nella tabella riportata di seguito. I dati più recenti (MIUR 2012), relativi alla provincia di Milano, registrano una presenza del 14% nella secondaria di primo grado e del 10.4% nella secondaria di secondo grado.

I dati relativi agli studenti di nazionalità non italiana presenti nelle scuole delle altre città partner di progetto sono altrettanto significativi e importanti e le percentuali più elevate si segnalano nelle scuole secondarie di primo grado aretine e bolognesi dove gli alunni non italiani superano il 15%.

Alunni stranieri nelle scuole secondarie dei quattro contesti. Anno scol. 2011-12

Provincia	Ordine di scuola	Alunni stranieri	%	Ordine di scuola	Alunni stranieri	%
Milano	Secondaria di I grado	15.317	14.0%	Secondaria di II grado	14.849	10.4%
Arezzo	Secondaria di I grado	1.385	15.2%	Secondaria di II grado	1.788	11.7%
Bologna	Secondaria di I grado	3.929	15.5%	Secondaria di II grado	3.849	11.4%
Torino	Secondaria di I grado	7.538	12.2%	Secondaria di II grado	8.332	9.7%

Fonte: MIUR. Anno scol. 2011-2012

Gli obiettivi e le azioni

Il progetto "Bussole" che ha messo al centro la finalità di una buona integrazione scolastica delle ragazze e dei ragazzi stranieri, ha perseguito alcuni obiettivi specifici che possiamo sintetizzare nel modo seguente:

- ha posto un'attenzione privilegiata ai momenti cruciali del *passaggio tra ordini di scuola* - dalla scuola media all'istruzione superiore - e delle scelte scolastiche;
- ha *sostenuto e accompagnato* i minori coinvolti durante due anni scolastici, attraverso la realizzazione di interventi specifici:
 - ✓ di sostegno al superamento dell'esame di terza media, in particolare modo per i neo arrivati, durante il primo anno;
 - ✓ di aiuto allo studio e accompagnamento in tempo extrascolastico nella classe prima superiore, durante il secondo anno;
- ha *osservato* il cammino d'integrazione scolastico degli adolescenti stranieri per due anni attraverso l'analisi e il monitoraggio dei loro percorsi e dedicando un'attenzione specifica alla *componente di "genere"*, e cioè all'analisi delle modalità di prosecuzione degli studi delle ragazze;
- ha messo al centro *l'apprendimento dell'italiano come L2*, in particolare modo per i neoarrivati non italofoeni coinvolti nel progetto;
- ha sperimentato una nuova figura d'integrazione, attraverso l'inserimento dei *tutor di prossimità*: giovani italiani e stranieri che hanno affiancato i docenti e accompagnato i ragazzi nelle attività.

Il progetto si è articolato in azioni diverse che si sono realizzate nel corso dei due anni (novembre 2010-dicembre 2012): la prima fase condotta nelle scuole secondarie di primo grado e la seconda fase negli istituti superiori.

Di seguito, viene presentata una sintesi delle azioni.

- **Coordinamento e documentazione del progetto**

Nella fase iniziale si è costituito il *gruppo di lavoro*, composto dai referenti di ciascun territorio aderente al progetto. Il gruppo ha definito l'impianto progettuale, organizzativo e operativo; ha elaborato gli strumenti per il lavoro comune, per l'analisi e il monitoraggio dei dati e ha condiviso le modalità di lavoro e di documentazione.

Nel corso dei due anni, il gruppo di lavoro ha avuto modo di lavorare in presenza (5 incontri a Milano e un incontro a Bologna) e a distanza, tramite lo scambio puntuale, la condivisione degli strumenti e la raccolta dei dati.

• **La sperimentazione della figura dei tutor**

Sono stati individuati e formati 51 giovani, soprattutto stranieri o di origine immigrata, con funzione di tutoraggio e di accompagnamento nei confronti dei ragazzi, in particolar modo neo-arrivati e inseriti nella scuola secondaria di primo e di secondo grado dei territori raggiunti dal progetto:

- 41 hanno lavorato nel primo anno del progetto;
- 35 nel secondo anno e, di questi, 25 hanno partecipato a entrambe le fasi.

Il loro impegno era previsto per un totale di circa 100 ore nei due anni: 80 nella attività rivolte agli alunni e 20 per formazione e gli incontri di gruppo.

Il progetto prevedeva per ciascuna città l'individuazione di dieci tutor e il loro inserimento, dopo la formazione iniziale, nelle azioni previste. Al termine della formazione, i tutor hanno affiancato, durante il primo anno, per 40 ore, i minori stranieri inseriti nelle classi terze delle scuole medie e, durante il secondo anno, ancora per 40 ore, i ragazzi inseriti nella classe prima della scuola secondaria di secondo grado.

Le attività e le funzioni in cui i tutor sono stati coinvolti erano le seguenti:

- *contatto e scambio reciproco*, attraverso il racconto della propria esperienza e l'ascolto dei frammenti di storia degli adolescenti, al fine di costituire un modello di riferimento positivo, sostenere le scelte e le motivazioni dei minori accompagnanti;
- *preparazione agli esami di terza media*: presenza, in affiancamento ai docenti e agli educatori, con compiti di potenziamento dell'italiano L2, aiuto allo studio e all'elaborazione della "tesina"; sostegno per il colloquio orale...;
- *aiuto allo studio*: presenza, accanto ai docenti, nei laboratori di di potenziamento dell'italiano L2, rivolti ai minori *inseriti nella classe prima della scuola secondaria di secondo grado*;
- *orientamento ed accompagnamento dei ragazzi stranieri nel tempo e spazio extrascolastici, alle attività ludiche, sportive, espressive* (ad esempio: guida e accompagnamento alla conoscenza della città e del quartiere; partecipazione e frequenza di attività elettive...).

Ciascun territorio ha individuato un referente dei tutor per il coordinamento organizzativo delle attività e per il sostegno alla funzione e al ruolo. Per la supervisione e il monitoraggio del lavoro svolto, si sono svolti incontri *in itinere* con uno o più esperti. I tutor hanno documentato i loro interventi con "diari di bordo" e di osservazione e schede di rilevazione (vedi allegato 3).

I tutor di "Bussole"

N.	Città	Nome	Sesso	Età	Nazionalità	Formazione	Coinvolgimento
1	Milano	A.S.	F	23	egiziana	Mediazione linguistico-culturale	I e II anno
2	Milano	B.G.	F	27	cinese	Laureata in Mediazione linguistica	I e II anno
3	Milano	B.A.A.	M	22	colombiana	Scienze dell'educazione	I e II anno
4	Milano	C.I.	F	29	italiana	Ditals I livello	I e II anno
5	Milano	F.S.	F	24	italo-francese	Psicologia dei processi educativi	I e II anno
6	Milano	G.A.	F	24	italiana	Scienze della formazione primaria	I e II anno
7	Milano	E.A.	M	24	marocchina	Scienze dell'educazione	I e II anno
8	Milano	Y.E.	F	27	eritrea	Giurisprudenza	I e II anno
9	Milano	Y.M.	F	23	egiziana	Scienze dell'educazione	I e II anno
10	Milano	R.F.	M	23	italiana	Scienze della formazione primaria	I e II anno
11	Torino	A.M.	F	23	italiana	Ingegneria	I e II anno
12	Torino	C.R.I.	F	30	italo-peruviana	Scienze e Beni culturali	I e II anno
13	Torino	E.O.	F	22	nigeriana	Diploma scuola superiore indirizzo economico	I anno
14	Torino	G.D.I.	F	27	italo-spagnola	Laureata in Antropologia culturale	I e II anno
15	Torino	G.C.A.	F	27	moldava	Laureata in Filologia	I e II anno
16	Torino	G.E.	F	28	italiana	Comunicazione interculturale	I e II anno
17	Torino	I.H.	F	22	marocchina	Diploma in tecnico gestione aziendale	I anno
18	Torino	M.I.	M	29	romena	Lingue	I e II anno
19	Torino	T.A.A.	F	25	romena	Comunicazione interculturale	I e II anno
20	Torino	V.F.	F	24	italiana	Laureata in Comunicazione interculturale	I e II anno
21	Torino	D.I.E.	F	32	romena	Mediazione linguistica	II anno
22	Torino	L.C.	M	28	italiana	Laureato in Lingue	II anno
23	Bologna	B.E.	F	16	albanese	Liceo linguistico	I anno
24	Bologna	C.G.J.	M	25	spagnola	Servizio civile internazionale	I anno

N.	Città	Nome	Sesso	Età	Nazionalità	Formazione	Coinvolgimento
25	Bologna	D.F.Z.	F	17	marocchina	Istituto tecnico	I e II anno
26	Bologna	F.M.	F	24	pakistana	Diploma scuola superiore: geometra	I anno
27	Bologna	L.A.	F	18	brasiliana	Istituto tecnico servizi sociali	I e II anno
28	Bologna	M.K.N.	M	25	camerunense	Economia	I anno
29	Bologna	M.F.	F	19	marocchina	Istituto tecnico servizi sociali	I e II anno
30	Bologna	R.A.	F	18	bengalese	Istituto Prof. Meccanico	I anno
31	Bologna	T.H.	F	18	cinese	Liceo linguistico	I anno
32	Bologna	T.S.	F	19	marocchina	Istituto tecnico	I anno
33	Bologna	E.O.	M	18	marocchina	Istituto tecnico	II anno
34	Bologna	S.M.A.	M	25	peruviana	Servizio civile internazionale	II anno
35	Bologna	T.L.S.F.	F	23	francese	Servizio civile internazionale	II anno
36	Bologna	T.S.	M	18	marocchina	Istituto tecnico	II anno
37	Bologna	T.G.C.	M	19	moldava	Istituto tecnico	II anno
38	Bologna	Y.Y.	M	17	cinese	Istituto tecnico	II anno
39	Arezzo	A.S.	F	28	spagnola	Scienze dell'Educazione	I anno
40	Arezzo	G.E.	M	32	italiana	Laureata in Beni culturali	I anno
41	Arezzo	G.I.	F	27	italiana	Laureata in Servizi educativi e formativi	I anno
42	Arezzo	G.F.	M	27	italiana	Laureato in Lettere	I e II anno
43	Arezzo	G.L.	M	24	italiana	Diploma scuola superiore	I anno
44	Arezzo	H.S.	F	18	romena	Istituto tecnico	I anno
45	Arezzo	I.S.	F	30	italiana	Laureata in Scienze antropologiche e etnologiche	I anno
46	Arezzo	I.K.	F	31	bengalese	Chimica	I e II anno
47	Arezzo	N.F.	M	22	pachistana	Istituto tecnico	I e II anno
48	Arezzo	P.V.	F	32	italiana	Diploma scuola superiore	I anno
49	Arezzo	S.A.	F	23	italiana	Laureato in Cooperazione inter- nazionale	I anno
50	Arezzo	A.A.	M	21	nigeriana	Diploma di operatore elettrico	II anno
51	Arezzo	F.H.	F	28	albanese	Laureata in Economia	II anno

- **Le attività per il sostegno e la riuscita scolastica**

Le attività rivolte ai ragazzi coinvolti si sono articolate diversamente a seconda delle esigenze e delle caratteristiche locali, ma si basavano in ogni caso su alcuni obiettivi e modelli di riferimento comuni e condivisi dai partner. La tipologia delle azioni è stata la seguente:

- *laboratori di preparazione all'esame di terza media*

I laboratori sono stati realizzati a partire dal mese di marzo 2011; hanno coinvolto gli alunni inseriti nelle classi terze di 16 scuole secondarie di primo grado e vi hanno partecipato 119 ragazzi stranieri, in particolare di recente immigrazione. Gli obiettivi didattici e la programmazione sono stati definiti a partire dai livelli di competenza linguistica degli apprendenti. Le priorità dell'intervento sono state sostanzialmente due: l'aiuto e l'accompagnamento alla produzione della prova scritta di italiano e la preparazione del colloquio orale a carattere interdisciplinare.

Le scuole secondarie di primo grado coinvolte

- Milano: 3 scuole medie site
in via Polesine; via Narcisi; via Giusti

- Bologna: 4 scuole medie
"Salvo D'Acquisto"; "Zanotti"; "Jacopo della Quercia"; "Guercino"

- Torino: 2 scuole medie
"Viotti"; "Rosselli"; site nelle circoscrizioni 6 e 7

- Arezzo: 4 scuole medie nella città e 3 scuole nella zona Valdarno
Arezzo: IV Novembre; Cesalpino; Severi; Convitto
zona Valdarno: "Masaccio" a San Giovanni Valdarno; "Petrarca" e "Magiotti"
a Montevarchi

- *laboratori di insegnamento dell'italiano L2 prima e dopo la scuola*

Queste attività sono state realizzate, a seconda dei contesti e delle esigenze locali, in tempo extrascolastico, nel periodo estivo e a settembre, dopo la conclusione della scuola e prima del nuovo inizio. Hanno preso parte ai corsi 139 ragazzi.

- *doposcuola e dispositivi di aiuto allo studio in tempo extrascolastico*

La terza attività prevista per il sostegno scolastico dei minori immigrati è stata l'attivazione di momenti di sostegno allo studio delle discipline e all'acquisizione di un metodo di studio, rivolti agli allievi inseriti nel primo anno della scuola secondaria di secondo grado. A queste iniziative hanno partecipato *217 studenti stranieri, 100 dei quali avevano già usufruito dei corsi di preparazione all'esame di terza media*. I corsi di aiuto allo studio, realizzati presso le sedi degli enti partner o presso le scuole superiori aderenti al progetto, si sono svolti per lo più in orario pomeridiano e sono stati gestiti da insegnanti esperti.

Le scuole secondarie di secondo grado coinvolte

- Milano: 3 scuole superiori sede dei corsi:
IIS "Caterina da Siena"; CFP "Canossa"; IIS "Oriani Mazzini";
16 scuole superiori coinvolte nel monitoraggio

- Bologna: 3 scuole superiori sede dei corsi:
ITI "Aldini"; ITIS "Belluzzi"; ITCS "Luxemburg";
8 scuole superiori coinvolte in altre attività

-Torino:
20 scuole superiori di provenienza dei ragazzi stranieri (la sede dei corsi era presso il Centro)

La ricerca osservativa

Il progetto prevedeva, oltre al monitoraggio delle attività, l'osservazione dei percorsi scolastici degli allievi coinvolti nel corso dei due anni. In particolare, grazie all'utilizzo della scheda/studente individuale, sono stati raccolti e analizzati i dati relativi alle caratteristiche degli allievi stranieri, alla loro situazione scolastica, agli esiti finali, alle scelte di prosecuzione degli studi e alla loro permanenza nella scuola superiore (vedi all.1).

Nel capitolo 3 sono riportati i profili scolastici degli adolescenti seguiti nei due anni e alcune considerazioni relative agli esiti scolastici analizzati sulla base delle variabili: luogo di nascita; anno di arrivo in Italia; genere; provenienza.

Il progetto “Bussole” in dati

PRIMA FASE (2010-11)

Corsi di preparazione all'esame di terza media (2010-2011)

- Scuole secondarie di primo grado coinvolte: 16
- Numero dei laboratori realizzati: 11
- Alunni stranieri di terza media coinvolti: 119

SECONDA FASE (2011-12)

Corsi di aiuto allo studio e doposcuola (2011-2012)

- Scuole secondarie di secondo grado coinvolte: 58
(di cui 6 sedi di laboratorio)
- Numero dei laboratori realizzati: 12
- Alunni stranieri di prima superiore coinvolti: 217

NEI DUE ANNI

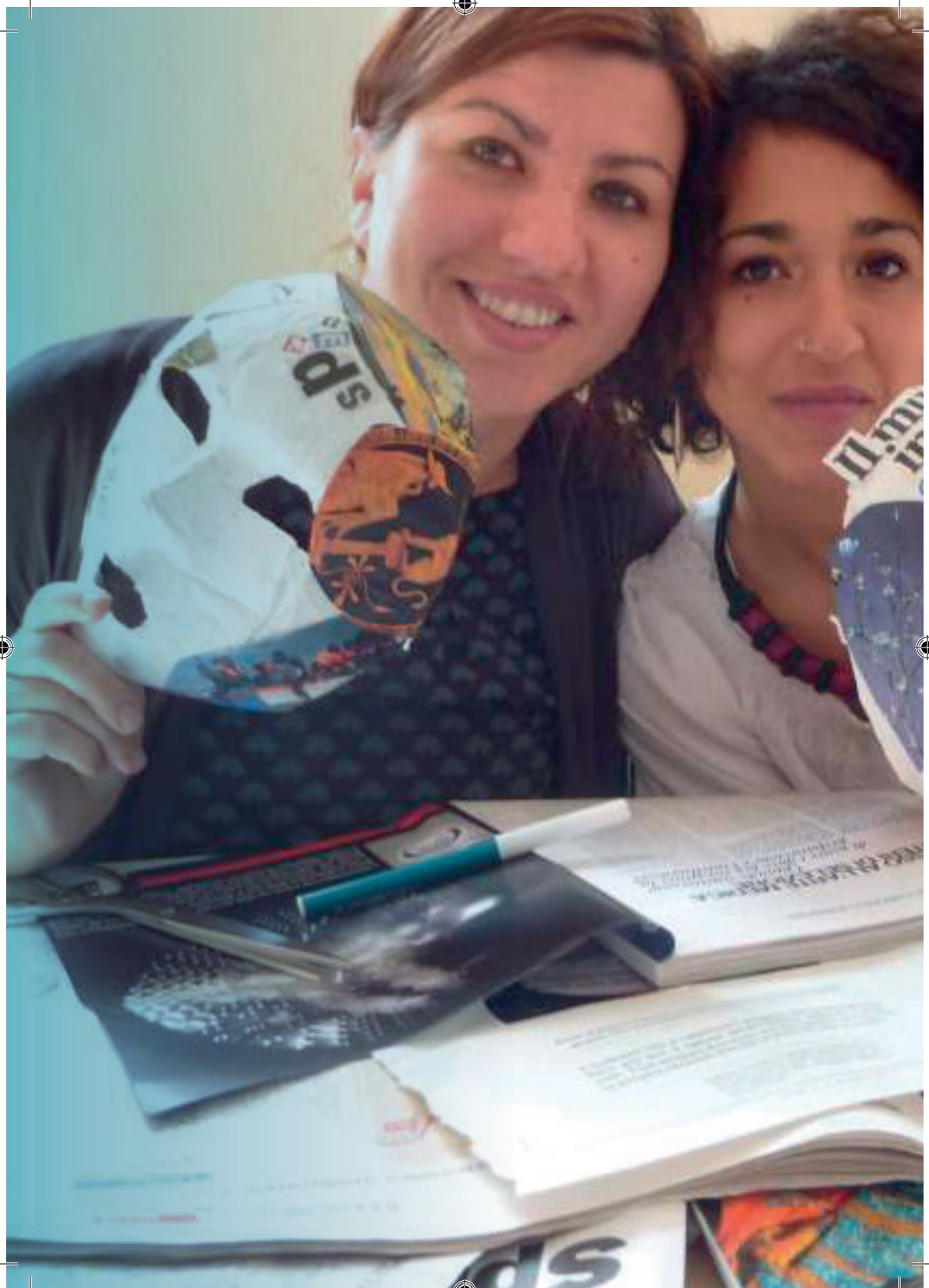
Corsi estivi e propedeutici all'inserimento scolastico (giugno e settembre 2011 e 2012)

- Numero dei laboratori realizzati: 9 (5 nell'estate 2011 e 4 nell'estate 2012)
- Alunni frequentanti i corsi estivi: 139 (46 a Milano e 93 a Torino)

Tutor italiani e stranieri coinvolti nei due anni: 51

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma 2004
- E. Affinati, *La città dei ragazzi*, Mondadori, Milano 2008
- M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2004
- M. Crul, *The Educational Position of the Second Generation in the Netherlands: Results, Career Routes and Explanation*, Effnatis-Imes, Amsterdam 2000
- B. Cyrulnik, *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano 2009
- G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Stozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna 2009
- G. Favaro, M. Napoli, *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano 2004
- G. Favaro, *La scuola diseguale*, in AA.VV., *Vite fragili*, il Mulino, Bologna 2006
- G. Favaro, N. Papa, *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano 2009
- M. Giovannetti, *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani per i minori stranieri non accompagnati*, il Mulino, Bologna 2009
- MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2011/2012*, Roma (www.istruzione.it)
- D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008
- A. Portes e R.G. Rumbaut, *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkeley 2001





CAPITOLO 2

IMPARARE ERRANDO

Adolescenti che migrano
e inserimento scolastico

Graziella Favaro

*La formazione è un cammino di erranza, discontinuità, incontro, rottura.
C'è sempre nel cammino di una vita una caduta da cavallo, un incontro
con la terra, un faccia a faccia con lo spigolo duro del reale.
Chi non si è mai perduto non sa cosa sia ritrovarsi.
Ma è fondamentale la presenza degli adulti perché questo avvenga.
Sono necessari una casa, un legame, un'appartenenza perché l'erranza
dia i suoi frutti.*

M. Recalcati, 2010

Ragazzi che attraversano i confini

Vi sono ragazze e ragazzi che frequentano le nostre scuole e che sperimentano ogni giorno sulla propria pelle i due significati del termine errare - al tempo stesso, erranza ed errore - che Massimo Recalcati esplora nel suo testo "Cosa resta del padre". Sono coloro che hanno vissuto e vivono la condizione dell'erranza che si origina dalla migrazione, dallo strappo, dalla perdita e rottura dei legami, dalla fatica del dover ricominciare ad apprendere altrove, in un'altra scuola e in un'altra lingua. Essi incontrano spesso lungo il loro cammino scolastico anche l'errore, e cioè l'insuccesso, lo scacco, l'essere e il sentirsi in disparte, le decisioni sbagliate o poco efficaci che segnano talvolta l'inizio della loro nuova scolarità. E questo fa sì che talvolta gli entusiasmi si dissolvano, le attese si appannino e si trasformino in delusioni e perdita di motivazione. Certamente, riprendendo ancora Recalcati, "l'infanzia e l'adolescenza sono il tempo in cui il fallimento dovrebbe essere consentito perché è uno zoppicamento salutare dell'efficienza e della prestazione". Ma affinché l'erranza e l'errore non diventino eventi dolorosi e annichilenti, è necessario che, accanto agli adolescenti che provano e riprovano, ci siano figure efficaci che fanno da sostegno e riferimento, da bussola e stella. "Sono necessari una casa, un legame, un'appartenenza perché l'erranza dia i suoi frutti", scrive ancora Recalcati.

Non sempre il cammino scolastico dei ragazzi della migrazione avviene entro condizioni di sufficiente stabilità e sicurezza, supportato da fili affettivi di protezione e attenzioni adeguate. "L'intelligenza deve essere riscaldata", scriveva S. Weil: se questo è vero per gli adulti, lo è ancor di più per chi, nell'età dell'adolescenza, è in cerca della propria identità tra storie, lingue e riferimenti diversi e deve potersi sentire accolto e considerato nel nuovo Paese per poter apprendere.

Come abbiamo visto nella descrizione del progetto, le azioni di “Bussole” hanno cercato di accompagnare i ragazzi coinvolti durante i due anni cruciali della loro scolarità: in terza media e nel primo anno dell’istruzione superiore. Sono questi i tempi dei bilanci e delle scelte; rappresentano infatti uno snodo biografico cruciale che indirizza il presente e prefigura il futuro. Sono anche gli anni di un passaggio scolastico costellato spesso da insuccessi, perdita di motivazione, abbandoni lungo il cammino e che necessitano dunque di figure di riferimento, attenzioni nei confronti di ciascuno, spazi e tempi entro i quali poter essere ascoltati e prendere la parola. Il progetto “Bussole” ha cercato di sostenere i minori stranieri di recente immigrazione, mettendo al loro fianco insegnanti specialisti dell’insegnamento dell’italiano seconda lingua e figure più vicine alla loro storia, alle domande e ai bisogni che essi esprimono: i tutor stranieri, che hanno cercato di affiancarli, a scuola e nel tempo extrascolastico, nelle situazioni banali o importanti in cui hanno sperimentato o rivissuto l’eranza e l’errore.

Gli alunni coinvolti nel progetto (236 nei due anni) sono per lo più arrivati in Italia in tempi recenti (6 su 10 erano giunti qui nell’ultimo anno o nell’anno precedente) e si trovano dunque a ricominciare da capo, a riprendere la scolarità in un’età critica e penalizzati da un ritardo scolastico di uno, due o più anni, causato dal loro inserimento in una classe inferiore rispetto all’età anagrafica. Ragazze e ragazzi quindi in situazione di vulnerabilità, dovuta non soltanto alle difficoltà scolastiche e linguistiche, ma anche alle condizioni stesse della migrazione, alla perdita dei legami affettivi e amicali lasciati in patria e alla necessità di ristabilire con il genitore/i genitori espatriati in precedenza fili d’affetto interrotti dall’assenza.

I dati raccolti nei due anni di progetto presentano le caratteristiche delle ragazze e dei ragazzi di “Bussole”, tratteggiando le luci e le ombre del loro cammino scolastico.

Gli studenti di “Bussole”

Nel capitolo successivo, Lorenzo Luatti descrive i percorsi d’inserimento degli adolescenti coinvolti nel progetto in maniera puntuale e approfondita. Qui riportiamo i tratti salienti delle loro storie scolastiche.

Durante il primo anno (2010-2011)

Durante il primo anno del progetto, condotto nelle classi terze della scuola secondaria di primo grado, sono stati seguiti e accompagnanti 119 alunni stranieri (62 ragazze e 57 ragazzi), la grande maggioranza

dei quali (75%) era arrivata in Italia in tempi abbastanza recenti: il 53% nell'ultimo anno o in quello precedente; il 22% da due a quattro anni. Gli alunni seguiti provenivano da 27 Paesi di origine, con una forte presenza di romeni, cinesi, moldavi, marocchini, filippini e peruviani.

Alla fine della terza media, 107 sono stati ammessi all'esame; 9 non sono stati ammessi e 3 si sono ritirati o sono tornati nel Paese d'origine. Fra coloro che hanno sostenuto l'esame, 63 hanno ottenuto il voto 6; 33 il 7 e 11 hanno conseguito la votazione di 8 o 9.

Quali sono state le loro scelte scolastiche? Il 60% si è iscritto all'istituto o alla formazione professionale; il 25% all'istruzione tecnica e il 15% ad un percorso liceale, per lo più linguistico o scientifico.

Durante il secondo anno (2011-2012)

L'anno successivo, le azioni di "Bussole" si sono concentrate nelle scuole secondarie di secondo grado delle quattro città e hanno avuto come destinatari 217 studenti inseriti al primo anno della scolarità superiore: 100 già coinvolti l'anno precedente e 117 nuovi allievi. Anche nel secondo anno vi è stata una prevalenza femminile (126 ragazze e 91 ragazzi) e la conferma delle appartenenze nazionali più significative: Romania, Marocco, Filippine, Moldavia, Cina, Ecuador. Sei ragazzi su dieci seguiti nella scuola superiore erano stati inseriti a scuola negli ultimi due anni e quasi il 60% presentava un ritardo scolastico di uno, due o più anni.

In quali scuole superiori erano inseriti? La loro distribuzione per tipo di scuola era la seguente: 70% negli istituti o nella formazione professionali; il 21% nell'istruzione tecnica e il 9% in quella liceale. Ripercorrendo il loro iter scolastico, si è notato inoltre che solo la metà degli studenti che avevano conseguito un voto di 8 o 9 all'esame di terza media frequentava una classe liceale, mentre gli altri erano inseriti negli istituti professionali o tecnici. Quali sono stati gli esiti degli studenti di "Bussole" alla fine del primo anno della scuola secondaria di secondo grado? Il 36% è stato promosso; il 31% ha avuto dei debiti; il 25% è stato bocciato e il 2% si è ritirato. Come abbiamo visto, 100 ragazzi sui 107 promossi in terza media sono stati seguiti dalle azioni di "Bussole" anche il secondo anno con una "tenuta" delle frequenze elevatissima. E questo dato quantitativo, insieme ad altri di tipo qualitativo e contrassegnati dal carattere innovativo delle risposte pedagogiche e didattiche, e rappresenta un elemento positivo del progetto.

I più vulnerabili

In quale misura gli adolescenti stranieri coinvolti nel progetto “Bussole” sono rappresentativi degli alunni di nazionalità non italiana inseriti nelle classi terze medie e nella classe iniziale dell’istruzione superiore? Possiamo dire che le loro storie personali e scolastiche hanno ampi tratti di corrispondenza e analogia, rispetto al più vasto numero dei loro compagni stranieri. Ma presentano anche elementi specifici che li connotano e che ne fanno un gruppo segnato da maggiori vulnerabilità.

Vediamone alcuni di recente immigrazione

Sono nella stragrande maggioranza immigrati in tempi recenti o recentissimi e hanno vissuto direttamente e nell’età adolescenziale il viaggio di migrazione; si trovano dunque a dover ricominciare da capo un cammino di apprendimento, di acquisizione della nuova lingua, di costruzione di legami amicali e affettivi, essendo privati della propria storia e di una memoria e riferimenti condivisi. Compiono questo cammino con compagni sconosciuti e spesso distanti anche per età, progetti e interessi, dato che il loro inserimento scolastico avviene in classi inferiori alla loro età anagrafica. Le ragazze e i ragazzi che hanno seguito le proposte di accompagnamento scolastico realizzate da “Bussole” sono stati inoltre individuati dai docenti, sia il primo anno che il secondo, fra coloro che manifestavano bisogni linguistici e di apprendimento importanti e urgenti e che necessitavano quindi di un supporto in tempo extrascolastico.

Alcuni frammenti tratti dalle loro storie raccontano in maniera efficace gli elementi di una vulnerabilità che tuttavia può diventare, con le dovute attenzioni e risorse, resilienza e riuscita.

Ritratti in chiaroscuro

R. C., una tutor italo-peruviana che ha lavorato nel progetto torinese, così descrive le quattro ragazze che ha seguito durante il primo anno di attività di “Bussole”, dando loro la parola e proponendo alcune considerazioni.

A. M.

“Prima di partire ho salutato la zia di mia madre, i miei cugini, mio zio e mia zia. Ho salutato anche il mio cane e i miei amici. Mi sentivo bene, però ero emozionata perché dovevo fare un lungo viaggio. Avevo un buco nella pancia e la testa confusa. Ero contenta di venire in Italia perché finalmente potevo stare con mia madre che non vedevo da tempo, e anche i miei zii, ma

ero anche triste perché lascio la nonna, i miei compagni, il mio mondo. Al mio arrivo in Italia, mia madre e i miei zii mi sono sembrati cambiati e anche più belli. Siamo andati a casa e poi in centro; mi pareva tutto nuovo. Anche la scuola era bella, ma quando sono arrivata in classe, non mi piaceva stare lì perché non conoscevo nessuno, non potevo parlare, mi sentivo persa. Capivo qualche parola, ma proprio poche..."

A., nata in Romania, descrive così il suo viaggio verso l'Italia e il suo primo incontro con la scuola. È arrivata a Torino nel 2010 e si è iscritta a scuola a settembre dello stesso anno. All'inizio le difficoltà linguistiche l'hanno fatta sentire spaesata e fuori posto, ma ora riesce a esprimersi e ha stretto qualche amicizia. A. studia molto, anche se tende a imparare tutto a memoria. La madre la segue e spesso a casa ripassano insieme prima delle interrogazioni.

L'esame di terza media è andato bene; il supporto fornito dal progetto per la preparazione della prova scritta e del colloquio orale è stato utile. A. ha scelto come scuola superiore un istituto professionale perché ha ancora qualche difficoltà nella produzione scritta e orale, ma ha un forte volontà e con delle forme di accompagnamento riuscirà a superarle.

R.V.

"Ero curiosa di come sarebbe stata la mia vita a Torino e di come sarebbe stata la mia nuova casa. Finalmente arrivo in Italia e, quando sono scesa dall'aereo, per prima cosa ho sentito che l'aria era molto diversa, aveva un odore forte, pesante, freddo. Anche la scuola è differente da quella in Romania; qui ci sono delle regole che là non c'erano..."

Anche R., proveniente dalla Romania, ha iniziato a frequentare la terza media nel settembre 2010. In realtà aveva già vissuto qualche anno prima per un breve periodo in Italia (Calabria), ma poi era rientrata nel Paese d'origine. Ha subito stretto un forte legame con A., la ragazza descritta sopra; le due ragazze sono reciprocamente delle sicurezze e dei punti di riferimento, dato che le loro storie e i percorsi scolastici sono molto simili. R. ha ancora molte difficoltà a esprimere concetti e contenuti e a scrivere, ma è sorretta da una forte volontà e da un grande impegno. Ha sempre partecipato alle attività proposte dal progetto "Bussole" e questo l'ha aiutata a superare l'esame di terza media. Si è iscritta a un corso di formazione professionale e dovrà ancora essere molto aiutata nel percorso di studi.

J.T.

“Sono nata a Lima in una via dedicata alla Virgin de Guadalupe. Mi piaceva molto la mia casa e mi piace moltissimo il mio Paese, più dell’Italia. Diciamo che non mi piace la casa dove abito adesso, è piccola e non ho una stanza tutta per me. Alcune volte mi sento triste quando sono sola in casa e penso a come sarebbe invece la mia vita se fossi rimasta in Perù. Là non starei mai da sola perché ci sono tanti parenti, i miei fratelli, gli amici e potrei uscire e stare con loro. Non dovrei andare a cercare per forza qualcuno al parco o prendere appuntamento per vederci...”

J. è arrivata a Torino alla fine del 2009 e in quello stesso anno ha iniziato a frequentare la scuola. Ha molti amici latinoamericani, ma nonostante questo si sente sola e vorrebbe ritornare in Perù. Lì sono rimasti i suoi fratelli, per i quali non è stato possibile organizzare il ricongiungimento perché sono maggiorenni e J. sente molto la loro mancanza. I genitori lavorano molto e non riescono a stare con lei e a seguire il suo percorso scolastico. La loro non è una mancanza di attenzione e di aspettative, ma piuttosto di informazioni: hanno difficoltà a comprendere i messaggi che arrivano dalla scuola, a seguire le pratiche burocratiche... Non sanno orientarsi all’interno del sistema scolastico italiano che è molto diverso da quello peruviano e avrebbero essi stessi bisogno di un accompagnamento. All’inizio J. ha seguito il laboratorio di “Bussole” in maniera discontinua, ma dopo un colloquio con i genitori, la sua frequenza è stata costante. Ha avuto tuttavia bisogno di incontri supplementari, di attenzioni individuali perché non è abituata a studiare in maniera continuativa e organizzata e tende a perdere presto la concentrazione. Nonostante le difficoltà linguistiche, la ragazza ha superato l’esame di terza media e si è iscritta all’istituto tecnico.

J.G.

“Appena arrivata dal Perù, due anni fa, ero molto triste perché mi mancavano tanti i miei amici e soprattutto i miei fratelli e mia madre. Non mi piaceva vivere in Italia, non mi sentivo bene. Adesso va meglio, sono contenta della mia nuova vita e ho molti amici latinoamericani. Anzi, qui sto meglio, posso uscire quando voglio, mentre in Perù non avevo libertà e mia madre mi controllava sempre. Però ci sono delle volte, anche a scuola, in cui mi sento ancora un’ospite”.

J. è arrivata due anni fa dal Perù ed è stata inserita in seconda media. Nonostante le parole che usa nella sua autopresentazione, la realtà appare un po' diversa. Gli insegnanti hanno notato un grande cambiamento nei due anni: l'anno scorso la ragazza sorrideva e faceva grandi progressi a scuola, mentre quest'anno è spesso triste, ripiegata su se stessa, quasi a voler essere invisibile e il rendimento scolastico è molto calato. J. non ha fiducia in se stessa e soprattutto negli adulti. Vive una situazione familiare difficile che l'ha portata a chiudersi sempre di più. La sua mancanza di autostima la porta a rifuggire dalle situazioni dove si deve mettere alla prova: ha cercato perfino di non presentarsi all'esame di terza media. Ha bisogno di punti di riferimento e di persone sulle quali contare perché è sola e disorientata. Da un punto di vista scolastico e dell'apprendimento, J. ha grandi potenzialità e quando viene seguita e stimolata, interiorizza e rielabora i contenuti con facilità e prontezza. Si è iscritta a un istituto professionale con il timore sempre presente di non farcela e la tentazione di abbandonare.

Uno sguardo dentro la scuola

Quanto pesano l'erranza e l'errore nelle storie scolastiche dei ragazzi stranieri coinvolti nelle azioni di "Bussole"? E quanto la scuola italiana riesce a essere per loro davvero inclusiva?

Diamo ora uno sguardo nella scuola che li accoglie.

Il viaggio dentro le classi ci restituisce l'immagine di una scuola che è fortemente cambiata in seguito all'immigrazione e che continua nel tempo a modificarsi, rispetto alle storie, i viaggi, i volti e le biografie di coloro che la abitano. Ci conferma inoltre che la presenza dei figli dell'immigrazione negli spazi educativi e nei luoghi di aggregazione e di incontro è una delle novità più rilevanti e cruciali che si è presentata in questi anni dentro il paesaggio sociale delle nostre città e comunità locali.

I luoghi educativi e della formazione e le scuole sono stati, e continuano a essere, i primi e principali contesti pubblici a vivere il confronto con la diversità. In pochi anni, le istituzioni educative hanno accolto – e continuano ad accogliere – un numero crescente di bambini e ragazzi stranieri, venuti da lontano o nati in Italia. Hanno imparato, in alcuni casi, ad ascoltare le aspettative e i messaggi, espliciti e impliciti, delle famiglie straniere e italiane, a fare i conti con le loro

ansie, paure, attese, resistenze. Hanno sperimentato qua e là azioni innovative, volte a dare risposta a bisogni linguistici e didattici specifici, a conoscere almeno un po' la storia che fa da sfondo ai viaggi e alle migrazioni dei minori, a leggere nel loro silenzio il lavoro sorprendente dell'acquisizione del sapere e, talora, il disagio della nostalgia. In altri casi, hanno fatto un po' di resistenza di fronte ai cambiamenti inevitabili che le trasformazioni del paesaggio scolastico e sociale necessariamente comportano.

Quali sono le caratteristiche peculiari che ha assunto oggi la scuola multiculturale e quali i ritratti degli alunni stranieri che la abitano?

La lettura dei dati relativi alle quattro città coinvolte nel progetto "Bussole" e di quelli a livello nazionale ci consegna alcune conferme e ci suggerisce qualche novità. Si confermano, ad esempio, la pluralità delle provenienze nazionali e la concentrazione delle presenze nelle regioni del Centro-nord. Si delineano tuttavia delle chiare tendenze in atto le quali indicano, da un lato, l'assestamento delle presenze, dovuto a una diminuzione dei ricongiungimenti famigliari e ai rientri nei Paesi di origine in seguito alla crisi economica e, dall'altro, la varietà delle classi generazionali e l'avanzare della cosiddetta seconda generazione. Il termine "straniero", che per forza d'inerzia continuiamo ad usare per indicare chi non ha la cittadinanza italiana, è diventato nel tempo obsoleto e improprio perché non in grado di dare volto alla diversità delle storie dei bambini e dei ragazzi che hanno origini famigliari altrove e di prefigurare il futuro plurale e multiculturale di tutti noi.

Di seguito, proponiamo alcune osservazioni sintetiche tratte dagli ultimi dati nazionali.

In assestamento, plurali, distribuiti

In sintesi, ecco alcune caratteristiche della scuola multiculturale italiana delineate a partire dai dati che il MIUR raccoglie e analizza annualmente (MIUR 2012):

- un ritmo di crescita importante, ma che è attualmente in assestamento con crescite annue più contenute e derivate soprattutto dai nati in Italia. La presenza degli alunni stranieri era di circa 120.000 unità nel 1999-2000; è salita a 361.576 nel 2004-2005 e ai circa 756.000 nel 2011-2012, con un'incidenza percentuale pari all'8,4%. La stima per l'anno scolastico in corso è di circa 800.000. Il ritmo di crescita tuttavia sta nel tempo rallentando e diventando "fisiologico". Fra gli inizi e la metà degli anni Duemila, la crescita percentuale annua era infatti superiore al 20% annuo; dalla metà degli anni Duemila si è attestata intorno al 15% e attualmente è del 6% circa;

- l'aumento della cosiddetta *seconda generazione*, cioè dei minori che sono nati qui e che costituiscono attualmente più del 44% del totale e, contemporaneamente, il costante calo dei cosiddetti NAI (neorarrivati in Italia), i quali hanno rappresentato nel 2011-2012 solo il 5% del totale degli alunni stranieri. Gli alunni stranieri sono dunque tali giuridicamente, ma in buona parte non sono immigrati;
- un *insediamento* sul territorio nazionale non omogeneo, ma concentrato soprattutto nelle regioni del Centro-nord: più del 90% degli alunni stranieri risiede infatti nelle regioni settentrionali e centrali e meno del 10% nelle regioni del Sud e nelle isole;
- una *diffusione capillare*, sia nelle città grandi e medie, sia nei piccoli centri: in molti territori provinciali, ad esempio, è maggiore la presenza nei piccoli comuni, rispetto a quella che si registra nella città capoluogo;
- la *pluralità* delle provenienze e delle lingue d'origine: fra gli alunni stranieri si conteggiano 191 nazionalità, con una netta prevalenza di coloro che provengono da Paesi europei: al primo posto nella graduatoria vi è infatti la Romania, seguita dall'Albania e, al terzo posto, dal Marocco;
- l'inserimento in *tutti gli ordini di scuola*: gli alunni stranieri sono ormai distribuiti su tutti gli ordini di scuola e, da 4-5 anni ad oggi, il loro numero è significativo anche nelle scuole secondarie di secondo grado, soprattutto negli istituti professionali.

Tra ostacoli, rallentamenti e conquiste

Quali difficoltà hanno incontrato e incontrano i ragazzi stranieri, in generale, e quelli coinvolti nel progetto "Bussole", in particolare? Se diamo uno sguardo ai percorsi di inserimento scolastico dei minori che hanno un'origine migratoria, almeno cinque sono le criticità che possiamo osservare e che configurano di fatto un cammino segnato da rallentamenti e soste.

Eccone una descrizione sintetica degli ostacoli e delle difficoltà.

- *Le difficoltà di ingresso nella scuola*

Osservazioni e ricerche condotte in alcune città ci consentono di rilevare un problema che si presenta da subito, al momento dell'ingresso nella scuola: una parte dei ragazzi stranieri si "disperde" e non viene inserita nella scuola subito dopo il suo arrivo, oppure trascorre un lasso di tempo considerevole fra il momento del ricongiungimento familiare e quello dell'ingresso nella classe. Qua-

li sono i soggetti più a rischio e i fattori che sono alla base di queste forme di “descolarizzazione” di fatto, durature o transitorie che esse siano? In alcuni casi, possono essere le famiglie - che si sentono ancora provvisorie e in transito - ad avere atteggiamenti incerti nei confronti dell’inserimento scolastico e a non promuovere l’ingresso immediato del figlio (o della figlia) nella scuola italiana. In altri casi, sono invece le scuole a non accogliere la domanda di inserimento - o a non accoglierla subito - per varie ragioni: il momento dell’anno in cui i minori si presentano, la situazione di saturazione delle classi, la mancanza di risorse specifiche. Nonostante la normativa preveda “l’inserimento dell’alunno in qualunque momento dell’anno arrivi”, nella realtà vi sono dunque ragazze e ragazzi che cercano a lungo un posto a scuola prima di approdare a destinazione. Sono soprattutto i minori di età superiore ai 14 anni e coloro che arrivano in Italia in corso d’anno scolastico (e i maschi più delle femmine) a trovarsi per un po’ “fuori dalla porta”, con il rischio di sprecare del tempo prezioso, allentare la motivazione ad apprendere, perdere la possibilità di contatto e scambio con i coetanei italiani.

- *Il ritardo scolastico*

Come abbiamo visto, una parte consistente degli alunni stranieri seguiti dal progetto “Bussole” è stata inserita al momento dell’arrivo in Italia in un classe non corrispondente all’età anagrafica, presentando così un ritardo scolastico, rispetto ai coetanei, di uno, due o più anni. La situazione di ritardo penalizza in maniera particolare gli alunni inseriti nella scuola secondaria di primo e secondo grado e pregiudica spesso la possibilità di prosecuzione nella carriera scolastica. I dati raccolti dal MIUR (2012) indicano una percentuale preoccupante di alunni in situazione di ritardo scolastico. Sono in ritardo infatti:

- il 17.4% degli alunni stranieri nella scuola primaria;
- il 46% nella scuola secondaria di primo grado;
- il 68.9% nella scuola secondaria di secondo grado.

Le variabili che sono alla base della situazione di ritardo sono sostanzialmente due. La prima - quantitativamente più rilevante - ha a che fare con la scelta iniziale della classe in cui inserire l’alunno straniero. Nonostante la normativa preveda che il criterio privilegiato per la determinazione della classe di inserimento sia quello dell’età anagrafica, si registra di fatto un comportamento di penalizzazione nei confronti degli alunni con cittadinanza non italiana, i quali vengono massicciamente retrocessi, rispetto alla scolarità precedente, di uno, due e a volte anche tre anni.

- *L'insuccesso scolastico*

La seconda variabile che provoca il ritardo scolastico riguarda invece gli esiti scolastici a fine anno e il tasso di promozione/bocciatura che si registra fra gli stranieri. Il divario medio tra allievi italiani e stranieri è rilevante fin dal primo ciclo di scuola e si presenta inoltre particolarmente pesante nelle prime classi di ogni ordine di scuola. Nella primaria, ad esempio, la differenza tra i bambini italiani e stranieri che vengono bocciati alla fine del primo anno è di circa due punti; nella scuola secondaria di primo grado, alla fine della prima media si registra un esito negativo per il 4% degli italiani e il 10.2% degli alunni stranieri. Al termine della prima classe delle superiori, viene "fermato" l'8.6% degli studenti italiani e il 12.2% degli stranieri. Ma in questo anno di scolarità di registrano anche numerosi ritiri e abbandoni da parte degli allievi non italiani.

Si può costruire dunque nel tempo una sorta di vulnerabilità persistente e di circolo vizioso che si origina dalla condizione di migrazione e dall'essere straniero: un inserimento penalizzante in ingresso, che non rispetta la coerenza tra età e classe frequentata; la probabilità maggiore di avere un esito negativo soprattutto alla fine del primo anno di ogni ciclo di scolarità; una marginalità sociale che diventa anche solitudine relazionale nel tempo extrascolastico; la prossimità quotidiana nei confronti di altri alunni con scarse performance che crea un effetto moltiplicatore e produce demotivazione.

- *La prosecuzione degli studi*

Una parte consistente degli alunni stranieri ha difficoltà a proseguire gli studi dopo la secondaria di primo grado: ricerche a livello locale mostrano tassi elevati di abbandono dopo il primo anno delle superiori, numerosi "scivolamenti" verso il basso e un addensamento delle presenze nei percorsi di formazione più brevi e meno esigenti. I dati lo confermano: più del 40% circa dei ragazzi stranieri nati all'estero si orienta verso gli istituti professionali (e quasi il 31% degli stranieri nati in Italia), mentre si indirizza verso questo percorso di istruzione meno del 19% degli alunni italiani. Viceversa, frequentano una qualunque classe liceale il 28% circa degli allievi non italiani e quasi il 48% degli studenti autoctoni. Si osserva inoltre che si orientano verso le scuole a carattere professionalizzante anche gli alunni stranieri che ottengono buoni risultati all'esame di terza media. Vi è dunque il rischio che le ragazze e i ragazzi stranieri facciano (o siano orientati verso) scelte scolastiche al ribasso con la conseguente dispersione di talenti e possibilità che andrebbero invece sostenuti e valorizzati. Sul tema cruciale della prosecuzione degli studi e sulle modalità di orientamento, vi sono importanti osservazioni e approfondimento nel cap. 3 e torneremo in seguito.

L'italiano al centro delle criticità

Alla base delle criticità descritte sopra viene spesso indicata una competenza ridotta nella lingua italiana, non tanto per gli usi comunicativi, quanto per le abilità di studio (Italstudio). Ed è questo il quinto fattore e ostacolo che gli alunni stranieri incontrano sul loro cammino. Se infatti l'acquisizione dell'italiano per comunicare avviene per gran parte degli alunni stranieri in tempi relativamente brevi - grazie anche ai contatti numerosi e densi con i pari a scuola e nel tempo libero - l'apprendimento della lingua veicolare richiede tempi lunghi, modalità didattiche protratte di facilitazione e semplificazione, materiali didattici efficaci. Dispositivi, capacità e risorse di cui spesso le scuole non hanno la disponibilità. Proprio per l'importanza assegnata all'apprendimento della seconda lingua e per la scarsità dei dispositivi didattici mirati oggi disponibili per gli alunni neoarrivati, il progetto "Bussole" ha dedicato a questo tema grande attenzione realizzando laboratori linguistici e corsi di potenziamento delle abilità di scrittura.

A proposito di competenza linguistica, di recente sono stati presentati i risultati delle prove INVALSI di italiano somministrate nelle scuole primarie e secondarie, divisi per origine degli alunni e per regione (www.invalsi.it/snv1011). Nella Tab.1 possiamo leggere le differenze fra i punteggi degli alunni italiani e non italiani e, fra questi, distinguere tra le performance degli allievi di prima e di seconda generazione.

Tab. 1. Differenza percentuale fra alunni stranieri e alunni italiani nelle risposte al test di italiano, SNV Invalsi

	Gruppo	II primaria	V primaria	I secondaria I grado	II secondaria I grado	III secondaria I grado
2010/11	I generazione	-18,8	-13,7	-21,1	-15,3	-9,5
	II generazione	-14,1	-7,3	-11,1	-7,7	-5,7
2009/10	I generazione	-27,4	-21,7	-20,2	n.d.	n.d.
	II generazione	-21,5	-11,7	-9,7	n.d.	n.d.
2008/09	Non italiani	-15,5	-11,5	n.d.	n.d.	n.d.

Fonte: elaborazioni su dati Invalsi (2009; 2010; 2011)

Dall'osservazione dei dati possiamo trarre alcune considerazioni:

- le differenze di punteggio ottenuto dagli alunni stranieri nelle prove di italiano rimangono nel tempo importanti e distanti, rispetto a quello degli autoctoni, anche se si notano dei miglioramenti nel corso degli anni;

- i risultati ottenuti dagli alunni appartenenti alla cosiddetta seconda generazione, costituita dai nati e scolarizzati in Italia, sono migliori rispetto a quelli degli alunni stranieri nati all'estero e inseriti nella scuola italiana ad un certo momento della loro vita. Le differenze di punteggio ottenuto dagli alunni nati in Italia, rispetto ai compagni italiani, sono, ad esempio, di 14 punti in seconda primaria (ma salgono a 18.8 punti per la "prima generazione"); di circa 7 punti in quinta (e di 13.7 punti per i bambini nati all'estero); di 5.7 punti in terza media (a fronte di 9.5 punti per i ragazzi ricongiunti);

- i risultati migliorano con il progredire dell'istruzione all'interno di ogni tipo di scuola, ma tendono invece a peggiorare nel passaggio da un ordine di scuola all'altro. Se osserviamo, ad esempio, i dati 2010/11 relativi alla cosiddetta seconda generazione, vediamo che ogni ciclo è internamente coerente: vi è una riduzione del divario fra la seconda e la quinta primaria e fra la prima media e la terza media. La distanza invece si riallarga fra la tipologia di scuole: vi è infatti un aumento del gap fra la quinta primaria e la prima media e fra la terza media e la seconda superiore. Il dato evidenzia ancora una volta la difficoltà che esiste nella scuola italiana nei passaggi da un grado di scuola all'altro; fra un ciclo di studi e quello successivo. Un'altra elaborazione che può essere fatta con i dati INVALSI riguarda le differenze territoriali, seppur con qualche avvertimento legato ai piccoli numeri di riferimento degli alunni stranieri registrati in alcune regioni e specialmente al Sud. La domanda dalla quale partire è in questo caso la seguente: nelle regioni in cui si registrano risultati migliori, rispetto alla media nazionale, per gli alunni "nativi", si riescono ad avere risultati migliori della media anche per i minori che hanno un background migratorio? La risposta che si ricava dall'osservazione dei dati regionali non è univoca: in alcune regioni si hanno infatti risultati molto al di sopra della media per i nativi, ma spesso sotto la media nazionale per le "prime" (Emilia-Romagna) o le "seconde" generazioni (Veneto). In generale, si può affermare che "a livello aggregato, la correlazione fra risultati dei "nativi" e i risultati degli alunni stranieri è debolissima: i sistemi scolastici regionali efficaci lo sono precipuamente per gli utenti italiani. C'è sicuramente un effetto dettato dalla pressione: maggiore è la percentuale di alunni stranieri, maggiore è il gap dei risultati. Ma questo non spiega tutto: tale correlazione tende a declinare con l'avanzare degli anni di studio, ed inoltre esistono differenze ampie fra regioni con pari percentuali di immigrati: il Piemonte, ad esempio, fa molto meglio di Lombardia ed Emilia-Romagna (Barberis 2012).

Una storia di riuscita: A. e la voglia di farcela

Anche le ragazze e i ragazzi coinvolti nelle azioni del progetto “Bussole” mostrano, come abbiamo visto, percorsi scolastici segnati dalla discontinuità e da numerose difficoltà, ma, come si può leggere nel capitolo seguente, anche da importanti riuscite. I dati in uscita dopo i due anni di intervento si discostano in maniera significativa da quelli nazionali – pur se riferiti, come abbiamo visto, ad allievi più vulnerabili - e registrano tassi di riuscita maggiori e migliori performance scolastiche.

La storia di A., arrivato dalla Moldavia a 14 anni, raccontata da Stefania Malavolta, l'insegnante facilitatrice che l'ha accompagnato nel laboratorio di “Bussole”, insieme ai tutor, è una testimonianza esemplare. A. arriva in Italia a 14 anni e viene inserito in terza media con un ritardo di quasi due anni: presenta quindi alcune criticità iniziali che non precludono l'esito positivo alla fine del primo anno di studi, all'esame di terza media e la prosecuzione della formazione. Nel suo percorso di riuscita si intravedono i fattori diversi che l'hanno reso possibile: un clima di accoglienza positivo dentro la scuola, l'accompagnamento protratto nei due anni grazie alle azioni di “Bussole”, il sostegno costante alla motivazione e allo studio individuale fornito dalla sorella maggiore e dagli insegnanti e tutor, oltre che ovviamente l'impegno e le caratteristiche individuali. Ma si nota anche in questo caso l'iscrizione e la frequenza dell'istituto professionale, pur in presenza di competenze e capacità di apprendimento che avrebbero potuto forse indirizzare A. verso altre e più promozionali possibilità e scelte.

La storia di A.

La storia di A. in Italia inizia nel 2010 quando arriva qui e ha già compiuto 14 anni da qualche mese. Viene inserito in una classe terza della scuola secondaria di primo grado e, fin dai primi giorni di scuola, capisce che alla fine dell'anno scolastico dovrà sostenere un esame per poi passare alla scuola superiore. A. racconta che il suo primissimo avvicinamento alla lingua italiana era avvenuto nella sede di un sindacato dove aveva sostenuto un semplice test di livello. “Mia sorella era già in Italia da tre anni e mi ha accompagnato lei; mi ricordo che nella prova dovevo guardare delle foto e scrivere vicino delle parole. Poi avevano provato a farmi parlare di sport, in particolare di calcio”. Quel primo impatto era stato utile per rafforzare una consapevolezza e una speranza: la consapevolezza che la sua madrelingua, il moldavo, aveva qualche affinità con l'italiano scritto: sebbene i suoni e la pronuncia fossero diversi, non c'era nulla

da temere, anche perché attraverso la televisione nel suo Paese, aveva ascoltato spesso programmi in italiano e familiarizzato con la lingua. La speranza riposta invece era nell'utilità di imparare al più presto l'italiano: "Mi serviva per la scuola, per comunicare, per integrarmi ma soprattutto per farmi degli amici!".

Nei primi mesi di scuola media, A. conosce alcuni insegnanti che lo seguiranno nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda e una di questi, F. in particolare, sarà la sua prima figura di riferimento del progetto "Bussole".

A. non è ancora in grado di comprendere esattamente che cosa è un progetto e una risorsa predisposta al suo caso, tuttavia riesce perfettamente ad apprezzare il supporto e il sostegno linguistico che ne deriva perché in soli cinque mesi è già capace di avvicinarsi ai testi di studio e predisporre semplici strumenti per prepararsi all'esame di licenza media: "Per me è stata importante e bravissima F., perché mi ha subito incoraggiato ad uscire PRESTO dalla scuola media, dato che ero già grande!"

Il problema più grande che A. ricorda del suo inserimento è stato il primo giorno di scuola, poiché la madre e la sorella l'avevano lasciato nel cortile prima dell'inizio delle lezioni e lui aveva gridato: "Non lasciatemi qui!", mentre altri studenti, probabilmente anch'essi stranieri, lo avvicinavano chiedendogli "Sei nuovo?" e gli davano tante pacche sulle spalle.

A. si ricorda disorientato in mezzo a tanti ragazzini, che gli sembravano dei bambini, mentre lui avrebbe presto compiuto 15 anni. Una volta in classe, il preside lo aveva presentato ufficialmente e, in modo paterno, aveva raccomandato a tutta la classe di "trattarlo bene perché era nuovo!". Questo piccolo gesto di legittimazione lo aveva fatto sentire subito meglio, o come dice oggi lui: "Mi sono sentito normale!".

Da quel momento in poi A. segue alcune ore di lezione in classe e contemporaneamente esce dall'aula in alcune ore per il laboratorio di "Bussole" che si svolge nella biblioteca della scuola. Con l'insegnante F. studia matematica, inglese e francese; preparano insieme le interrogazioni di storia e geografia che poi svolge da solo in verifiche scritte in classe. Nelle ore comuni dentro la classe, inizialmente gli venivano assegnati compiti diversificati, soprattutto in grammatica italiana, poi, verso la fine dell'anno scolastico, svolgerà già le verifiche comuni a tutti i compagni.

Dopo aver sostenuto positivamente le prove d'esame di licenza media,

il suo profilo in uscita si attesta su un livello B1 per la competenza linguistico - comunicativa in italiano L2.

A questo punto avviene il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado e la scelta l'ha condotto all'iscrizione all'indirizzo meccanico di un istituto professionale.

Il primo giorno di scuola incontra l'insegnante referente per gli alunni stranieri e viene accompagnato nel laboratorio di italiano L2 a sostenere un test di ingresso. L'esito è molto positivo e, dal momento che i laboratori linguistici di questo istituto sono rivolti a studenti neoarrivati in Italia di livelli iniziali, con scarsa o nulla competenza in italiano L2, A. passa automaticamente a seguire il laboratorio di "Bussole", previsto per gli studenti che l'avevano già seguito l'anno precedente. Nelle settimane seguenti si svolge questo laboratorio pomeridiano destinato ai livelli intermedi e orientato soprattutto a sviluppare l'italiano per studiare, al quale partecipano una decina di studenti stranieri per lo più in Italia già da alcuni anni, segnalati dai loro docenti curricolari per un accompagnamento allo studio disciplinare.

Nel frattempo, al mattino A. è sempre in classe con i compagni e segue la normale programmazione; ha conosciuto molti studenti ucraini (che come lui frequentano l'istituto) grazie alla sua ottima competenza in russo: "Ho deciso di parlare in russo così almeno mi salutano e riusciamo a comunicare! E' bello parlare in un'altra lingua!".

Anche nel laboratorio di "Bussole" non fatica a socializzare e conosce ragazze e ragazzi di altri indirizzi di studio (l'IPS prevede numerose qualifiche molto diverse fra loro): ride, scherza, accoglie volentieri proposte didattiche di studio in coppia e/o in gruppo; conosce le due tutor che affiancano l'insegnante facilitatrice e ne comprende il loro ruolo di "studentesse straniere delle classi quinte", disponibili ad aiutarli e capaci di testimoniare la fatica e il successo del loro medesimo percorso formativo.

Alla conduttrice del laboratorio A. pone domande, chiede chiarimenti, si propone volontario nelle simulazioni di "interrogazione orale"; tuttavia lamenta l'impossibilità a frequentare il laboratorio tutte le settimane poiché, essendo di pomeriggio dopo la scuola, non riesce a conciliare il tempo dello studio necessario per svolgere tutti gli altri compiti a casa. Nel corso dei mesi, la conduttrice del laboratorio "Bussole" ha modo di confrontarsi con i docenti curricolari del mattino e questi confermano che A. ha forte motivazione ad apprendere, è emotivo e si agita molto

durante le interrogazioni, è consapevole della fatica che questo percorso comporta e dimostra grande senso di responsabilità verso il compito richiesto.

Alla fine dell'anno scolastico A. viene promosso a giugno senza debiti formativi con una media più che sufficiente in tutte le materie, ma con picchi verso l'alto nelle materie di indirizzo meccanico.

Oggi A. spiega che ripone speranze molto concrete nell'opportunità di lavorare in futuro come meccanico, passione che comunque aveva già sviluppato in Moldavia aiutando un familiare in officina. Sogna un giorno di progettare e realizzare una linea d'auto tutta sua, ma è consapevole che il capitale da investire è talmente ingente da non avere probabilmente possibilità reali di realizzo.

Se mai un giorno riuscirà ad iscriversi all'università, vorrebbe frequentare ingegneria informatica e diventare "web designer di motori". Intanto spera di trovare lavoro in Italia perché il clima più favorevole rispetto alla Moldavia gli consente di convivere meglio con le allergie di cui soffre. A. ha uno sguardo fiero, apparentemente serio, severo, ma con un sorriso conclude la sua intervista dicendo: "Per ora devo pensare a finire questa scuola professionale, solo così potrò pensare al mio futuro di professionista!".

Immaginare il futuro

Come nel caso di A., la scelta della scuola superiore rappresenta per ogni ragazzo e ragazza un appuntamento importante e cruciale. Per i minori stranieri, essa assume spesso le caratteristiche proprie di un evento/confine che segna il primo e il dopo; indirizza il presente verso un determinato cammino e incanala il futuro nell'una o nell'altra direzione. F. Tawne definisce *boundary events* gli episodi e le situazioni che segnano il disvelamento di una condizione di minorità e l'ingresso da parte del ragazzo straniero in una fase di dolorosa consapevolezza della propria identità. "Sono episodi che spesso minano la stima di sé e condizionano l'identità di chi sta crescendo e registra con particolare sensibilità il giudizio delle persone che lo circondano" (Granata 2011).

L'orientamento può essere dunque l'inizio di un processo di marginalizzazione, sociale e lavorativa oltre che scolastica o, viceversa, rappresentare un'opportunità di mobilità e di promozione e inaugurare un percorso di inclusione positiva. E' un indicatore indiretto delle possibili opportunità occupazionali e

della promozione sociale, dal momento che influenza direttamente i tempi e le modalità di accesso al mercato del lavoro. Per questa ragione, nel tempo delle scelte scolastiche, si attivano dispositivi e attenzioni nelle scuole e nelle famiglie; si mobilitano insegnanti e genitori; si suscita il confronto e la composizione fra punti di vista e aspettative differenti.

L'orientamento è un prisma a molte facce.

Dal punto di vista temporale, esso convoca e porta sulla scena del presente, da un lato, il passato e la storia scolastica precedente e, dall'altro, la prefigurazione e l'idea di futuro. Dal punto di vista spaziale, esso chiede di collocare le scelte in un determinato luogo e in una data situazione territoriale della quale si intravede il divenire. Dal punto di vista degli attori in gioco, esso riflette le aspettative, le volontà e le promesse degli adulti e dei minori e cerca di coniugare i vincoli e le risorse, le attese e le capacità individuali con le valutazioni oggettive e le reali possibilità.

Soggetti diversi agiscono sulla scena nel momento dell'orientamento e concorrono alle decisioni (i ragazzi, le famiglie, gli insegnanti); tempi e dimensioni differenti s'intrecciano e si compongono: la storia passata dell'alunno, l'adolescenza con le sue sfide e vulnerabilità, i desideri del qui e ora e la prefigurazione del futuro possibile.

Nel caso degli studenti stranieri, immigrati o nati in Italia, questo evento è cruciale per tutti questi aspetti, molti dei quali comuni ai pari autoctoni e lo è anche per altri fattori. Da parte dei minori e delle loro famiglie, si tratta di elaborare decisioni importanti che non sempre sono sostenute da informazioni chiare ed efficaci sulle ragioni delle scelte e di immaginare il futuro senza farsi sovrastare dal vissuto di provvisorietà che permea il presente e pervade il quotidiano. Di far convivere dunque la precarietà dell'essere migrante, resa oggi più acuta dalla situazione attuale di crisi, con la stabilità richiesta da opzioni durature che si collocano nel qui e ora, ma che chiedono di investire sul domani e sul dopodomani.

In altre parole, di gestire insieme l'instabilità con la lungimiranza. Ma per poter essere davvero lungimiranti, per poter "guardare avanti e guardare verso l'alto" sono necessarie certamente informazioni, capacità e immaginazione, ma servono anche condizioni materiali di relativa tranquillità che possano consentire uno sguardo più largo.

Da parte della scuola e di coloro che si occupano di orientamento, si tratta di proporre suggerimenti e indirizzi che tengano conto di più variabili e che possano comporre i vincoli e le possibilità dei minori e delle loro famiglie, le aspettative, i progetti e le motivazioni degli uni e degli altri. Ma si tratta anche

di proporre consigli orientativi che siano efficaci e non indirizzati da un rappresentazione svalorizzata dell'allievo straniero.

Più in generale, le scelte scolastiche dei figli degli immigrati rappresentano un indicatore importante della mobilità sociale ed economica di una determinata società poiché definiscono almeno in parte il "posto" che il minore straniero occuperà domani nel mondo del lavoro e nelle relazioni sociali.

Alunni stranieri e orientamento

La frequenza/non frequenza della scuola superiore costituisce dunque ad un tempo uno dei mezzi più potenti di inclusione positiva e di buona integrazione e viceversa, una delle condizioni che contribuiscono a produrre situazioni di vulnerabilità.

Le conclusioni comuni a cui gli studi e le ricerche in proposito pervengono ci dicono che le differenze nel tasso di scolarità nella scuola secondaria di secondo grado tra italiani e stranieri risultano particolarmente elevate: sulla base dei dati ISTAT 2008, esso è infatti del 94% tra gli italiani e del 63% tra gli stranieri. Le analisi dei dati mostrano inoltre in maniera evidente che studenti italiani e stranieri non prendono le decisioni sul proseguimento del percorso scolastico dopo la scuola secondaria di primo grado nello stesso modo. I secondi infatti, a parità delle altre condizioni, devono considerare un aspetto in più rispetto ai primi: il fatto di essere stranieri (Canino 2010). Proprio in conseguenza del fattore "etnico", gli studenti non italiani si trovano nella condizione spesso di "rivedere al ribasso" i propri percorsi formativi. Si delinea dunque una situazione scolastica che presenta tratti di iniquità sociale e che rischia lo spreco di risorse e di talenti, i quali spesso non sono sostenuti e valorizzati in maniera efficace. I dati nazionali diffusi dal MIUR-ISMU, e soprattutto il capitolo di approfondimento dedicato alla scuola secondaria di secondo grado contenuto nel dossier statistico (MIUR-ISMU 2011) contengono dunque alcune evidenze e servono a tratteggiare la fisionomia della scuola secondaria di secondo grado multiculturale.

In sintesi, emerge che:

- nel momento delle iscrizioni, gli studenti stranieri tendono a fare scelte scolastiche "al ribasso" che si discostano nettamente da quelle degli italiani e questo può avvenire anche a prescindere dai risultati scolastici e dal voto ottenuto all'esame di terza media;
- essi scelgono in gran parte i percorsi di studio professionalizzanti

- e più brevi e ciò determina una concentrazione delle presenze, in particolare, nelle prime classi degli istituti professionali e nella formazione professionale;
- il confronto fra le scelte scolastiche dei ragazzi stranieri nati all'estero e quelle dei minori nati in Italia (che sono in numero e in percentuale ancora ridotti) sembra delineare un certo avvicinamento di questi ultimi, rispetto alle modalità di iscrizione dei pari italiani, ma il cambiamento è ancora solo accennato;
 - si registrano dati di presenza inferiori nella scuola superiore di studenti provenienti dai contesti africani e asiatici e invece quote e percentuali più consistenti di allievi europei e latinoamericani. Questo dato apre domande e interrogativi sulle situazioni e le ragioni dell'abbandono scolastico da parte di minori appartenenti a determinati Paesi;
 - le scelte scolastiche risentono anche delle caratteristiche dei territori e del fattore "attrazione" esercitato dal mondo del lavoro soprattutto in determinati contesti del Nord, Nord-est e del Centro.

Perché le scelte scolastiche

Come abbiamo osservato anche fra gli studenti stranieri coinvolti nel progetto "Bussole", quando arriva il momento delle scelte scolastiche, i ragazzi stranieri presentano profili di criticità che indirizzano la prosecuzione degli studi verso modalità più brevi e a carattere professionalizzante. La situazione diffusa di ritardo scolastico, l'esperienza della bocciatura incontrata lungo il percorso ed esiti finali non brillanti sono tutti fattori che sono alla base di una canalizzazione formativa di fatto.

Ma, oltre alle variabili legate alle carriere scolastiche accidentate, altri fattori possono agire nel momento dell'orientamento. Dall'osservazione di un numero significativo di biografie scolastiche e di casi di orientamento/ri-orientamento osservati nell'ambito del progetto, vediamo che, oltre ai fattori comuni agli italiani, ve ne sono altri che possiamo riferire in particolare alla condizione dei minori stranieri. Le variabili comuni che agiscono nel momento delle scelte scolastiche riguardano soggetti e dimensioni diverse. Li riepiloghiamo brevemente.

Prima fra tutte vi è la dimensione personale che indirizza le scelte sulla base delle preferenze, le aspettative, le attitudini, l'immagine di sé, l'autostima. Un ruolo centrale ha poi la dimensione scolastica, che è definita dal percorso di

studi, gli esiti e la qualità dei risultati nelle diverse discipline. Vi sono poi le condizioni e la struttura delle famiglie e, in particolare, il tipo di occupazione del padre, la situazione lavorativa della madre, il reddito familiare, il capitale culturale e la scolarità dei genitori... Giocano un ruolo importante, come abbiamo visto, anche le caratteristiche del territorio, le possibilità occupazionali, le specificità del tessuto produttivo e l'immagine sociale che la scuola e la cultura rivestono in quel contesto.

Ma nel caso delle ragazze e dei ragazzi stranieri entrano in gioco, oltre a questi, anche altri fattori direttamente legati alla condizione di migrazione. Li elenchiamo a partire dai soggetti diversi che agiscono sulla scena nei momenti dell'orientamento: le famiglie, gli insegnanti e i minori.

Oltre alle condizioni socio-economiche e culturali – fattori comuni agli autotoni – nel caso dei nuclei famigliari immigrati, contribuiscono a indirizzare le scelte di prosecuzione degli studi dei figli anche le caratteristiche del progetto migratorio, le prospettive di stabilità o, viceversa, la provvisorietà del soggiorno; l'atteggiamento verso l'acquisizione della cittadinanza italiana e il posto nel quale la famiglia colloca il suo futuro. Accanto a queste variabili, proprie del vivere e del pensarsi "tra", vi possono essere, da parte dei genitori, anche scarse informazioni sul sistema scolastico italiano e una difficoltà a capire quali sbocchi professionali e lavorativi l'una o l'altra scelta possono aprire, oltre che, talvolta, un'idea differente di futuro e di opportunità professionali sulla base del genere, per i figli e per le figlie.

Per quanto riguarda gli insegnanti e gli operatori, nel momento in cui i elaborano i consigli orientativi, possono essere influenzati inconsapevolmente dalle rappresentazioni che hanno interiorizzato rispetto all'essere "straniero". Quale spazio sociale e professionale essi prefigurano per i nuovi cittadini? Una diffusa concezione "miserabilista" dell'immigrazione, che ne evidenzia solo il carattere di povertà e fragilità sociale e non anche gli elementi di promozione, conquista, opportunità a volte rischia di indirizzare le scelte, come abbiamo visto, verso il basso, verso il "possibile" in condizioni di minorità date per scontate. Un altro fattore che può agire nei confronti degli alunni stranieri e dei percorsi formativi futuri si spiega con una forma di iper-protettività che vorrebbe garantirli da insuccessi scolastici e da frustrazioni. In questa ottica, l'orientamento verso percorsi di studio più brevi e meno esigenti dovrebbe esporre l'allievo non italiano ad un minore rischio di scacco e di esito negativo. E infine, un terzo fattore che entra in gioco nei consigli orientativi ha naturalmente a che fare con la competenza linguistica che gli alunni stranieri hanno raggiunto e che i docenti hanno certificato. In una scuola fortemente verbale, nella quale si

insegna e si apprende quasi esclusivamente solo attraverso le lezioni frontali e i testi scritti, la competenza raggiunta nell'italiano dello studio occupa un rilievo centrale. Le difficoltà linguistiche che gli apprendenti non italofoeni incontrano nel percorso di apprendimento di una seconda lingua rischiano tuttavia di lasciare nell'ombra altri talenti e capacità e di ignorare forme e situazioni di bilinguismo diffuso.

Quali tratti specifici, connessi al loro essere "stranieri", possiamo infine individuare fra gli allievi non italiani al momento delle decisioni su se e come proseguire gli studi? Naturalmente essi devono fare i conti, come i loro compagni, con gli esiti scolastici, tener conto delle attitudini e delle preferenze di cui pian piano stanno diventando consapevoli, gestire le loro motivazioni, i desideri, la capacità di impegno.

Ma altri "oggetti" e vincoli interni ed esterni fanno sentire il loro peso. In certi casi, le ragazze e i ragazzi stranieri si trovano a prendere da soli delle decisioni per il proprio futuro perché i genitori sono "mediatori deboli", data la loro difficoltà a informarsi, essere informati e gestire le scelte con consapevolezza. In altri casi, i figli devono fare i conti con i progetti, le aspettative e i vincoli familiari che possono lasciare poco spazio al desiderio e alla volontà individuali. In tutti i casi, scegliere la scuola superiore vuol dire fare un investimento per un futuro che si deve collocare, oltre che nel tempo di là da venire, anche in uno spazio e in un contesto definitivo.

Scegliere dunque per il "qui" o per l'altrove? Per l'Italia o per il Paese di origine? Il tempo dell'orientamento s'intreccia così strettamente con il tema della cittadinanza dei minori stranieri perché è legato al senso di appartenenza/non appartenenza, al vissuto di chi si sente parte o, viceversa, si sente in disparte rispetto al luogo in cui studia e abita.

Orientarsi: fattori specifici

Di seguito, alcuni fattori che incidono sulle modalità di orientamento e sulle scelte scolastiche degli studenti stranieri e che hanno a che fare con la loro condizione di migrazione.

Nelle famiglie straniere

- scarse o parziali informazioni sul sistema scolastico italiano e sulla tipologia delle scuole secondarie di secondo grado;
- progetto migratorio ancora indefinito, rispetto al tempo e alla durata (vissuto di provvisorietà che si trasmette ai figli) e rispetto al luogo e al Paese in cui si colloca il futuro della famiglia;

- difficoltà ad accompagnare i figli nel momento delle scelte e a sostenere le motivazioni e progetto.

Negli insegnanti e nella scuola

- rappresentazione dell'immigrazione di tipo "miserabilista" e prefigurazione del ruolo sociale e lavorativo dei giovani immigrati più debole e marginale;
- elaborazione di aspettative ridotte nei confronti dell'allievo straniero;
- atteggiamento di iper-protezione che può portare a un consiglio orientativo verso il basso, verso percorsi scolastici più brevi e meno esigenti;
- valutazione non sufficiente delle competenze linguistiche in italiano (soprattutto dello studio) che diventa predominante e rischia di lasciare in ombra talenti e capacità.

Negli studenti stranieri

- percorsi scolastici più "accidentati";
- ritardo scolastico ed età più elevata, rispetto ai compagni, al momento della scelta della scuola superiore;
- solitudine nel momento dell'orientamento e delle decisioni da prendere per la prosecuzione degli studi;
- difficoltà a prefigurare il futuro a partire da vissuti di provvisorietà e di non-cittadinanza.

Passaggi e abbandoni

Il tema dell'orientamento scolastico ci dice molto di più su di noi, sulle rappresentazioni sociali e sull'immagine di scuola di quanto non possa fare la lettura dei dati quantitativi a nostra disposizione. Ci racconta, come abbiamo visto, di percorsi che si divaricano fortemente all'uscita della scuola media fra i ragazzi italiani e i ragazzi stranieri, i primi incamminati, più o meno convintamente, lungo i sentieri di una formazione liceale e gli altri densamente presenti sulla strada della scolarità professionalizzante, disertata dai compagni.

Un destino formativo che pare irrigidirsi nel tempo per gli uni e per gli altri. Ci fa intravedere la predominanza giocata oggi dai fattori socio-economici e dalle risorse famigliari nelle scelte scolastiche e dal venir meno di fatto del principio delle pari opportunità di studio e di ricerca e costruzione di futuro. Delinea anche l'emergere di situazioni di vulnerabilità - scolastica ma non solo scolastica - che si compongono giorno dopo giorno a partire da gesti e atti di discriminazione spicciola e "banale": un ritardo che si accumula, delle capacità e competenze che non sappiamo riconoscere, una rappresentazione degli altri di fatto svaloriata. Il momento di passaggio dal primo ciclo di studi a quello successivo rappresenta dunque anche per noi un evento/confine che ci restituisce la fotografia della nostra scuola e anche della società che essa prepara. Per i ragazzi, scegliere la scuola superiore costituisce un vero e proprio rito di iniziazione che ha a che fare con il diventare grandi e soprattutto con le modalità e le forme che questo processo assume: entro quali spazi sociali e lavorativi e per quali ruoli. L'orientamento ci fa intravedere oggi i rischi della distanza più che dell'inclusione, della differenza, più che delle analogie fra comuni storie di adolescenti che cercano la propria strada.

Per rendere più efficace e fluido questo passaggio cruciale, alcuni dispositivi sono stati sperimentati negli ultimi anni: dispositivi specifici che possono rendere la scuola più vicina ai nuovi cittadini, i passaggi meno ostici, le scelte più consapevoli ed efficaci, ma che funzionano solo a patto che la scuola sia messa nelle condizioni di affrontare davvero la sfida dell'inclusione.

Per la costruzione di un futuro basato sul riconoscimento e sulla valorizzazione dei talenti e delle storie di ciascuno, dovunque si collochino le sue origini.

A conclusione di questa descrizione dei ragazzi stranieri seguiti dal progetto "Bussole", lasciamo la parola ancora a un tutor, questa volta aretino, che tratteggia con grande efficacia i ritratti di Tatiana e Hina (nomi di fantasia), ragazze che hanno attraversato i confini e che stanno costruendo qui il loro futuro.

Tatiana, troppo grande nella sua classe

Gli abiti indossati riflettono i colori della musica punk che scorre imperterrita nelle cuffiette che costantemente accompagnano l'entrata nel laboratorio di Tatiana. All'appello risponde: "presente", sempre! Il grande vocabolario di russo-italiano l'aspetta tutti i martedì pomeriggio, puntuale. È poggiato in tutta la sua mole sul banco all'angolo sinistro della classe, visibilmente separato dagli altri. D'impatto, colpisce questo grande libro per la sua immensità: pagine e pagine colme di caratteri strani dove sono celati i contorni di un'esistenza in cerca di un proprio spazio, di una propria identità. Le parole diventano il simbolo di un percorso tortuoso, codice tangibile di una desiderata isola di solitudine dove poter dare inizio allo studio, al bisogno immediato di una comprensione lenta, ma in divenire.

Sì, perché la ricerca di Tatiana per comprendere la difficile esperienza che sta vivendo passa proprio da qui: dal suo bisogno impellente di capire, tradurre, cercare, sperimentare anche quando il significato pieno di un parola le sfugge. Tra le pagine di un vecchio, pesante dizionario che, forse, non ha ancora acquisito un senso troppo definito.

Le voci dei tutor salutano. Le si avvicinano, chiedendole se oggi c'è bisogno di studiare qualcosa di specifico. Tatiana tira fuori il suo piccolo pc, fa un cenno di assenso con la testa. Il suo sguardo, mai diretto e sostenuto, riflette il lavoro che l'attende: un lavoro nutrito da una volontà solida come il suo bisogno di fare in fretta. Bisogna imparare più cose possibili, il tempo corre veloce. E allora via, si chiedono altri rinforzi! Dal portatile ci si collega immediatamente ad un altro vocabolario, quello telematico, che a differenza dell'altro è molto più snello, pratico, veloce e divertente. Dalla Russia, Tatiana è venuta in Italia un anno e mezzo fa con la mamma che assiste un'anziana con la quale madre e figlia coabitano. Abita in un appartamento della città, non troppo distante dall'istituto superiore che frequenta, dove giovani allievi sperimentano e apprendono ogni mattina il disegno, la storia dell'arte e tutte quelle discipline che ti mettono in contatto con un prolifico germoglio: quello della creatività.

"La mia casa non mi piace, perché è troppo cara, vecchia e c'è sempre un problema da risolvere. La signora con la quale abitiamo, io e mia madre, ha sempre da brontolare e a me manca la mia intimità". E così, l'intimità Tatiana va a cercarla là dove è possibile trovarla, nei luoghi in cui si fa

skate con gli amici o negli angoli di verde del parco. La passione per il disegno pittorico vince incontrastata nella classifica delle sue materie preferite: "Mi dà libertà! Mi piace anche il disegno professionale, ma è troppo vincolato da regole e canoni rigidi. A me piace disegnare cosa mi passa per la testa, mi dà la possibilità di esprimermi e liberare la fantasia". L'espressività fa rima con comunicazione, ancora una volta.

Tatiana in classe appare sempre un poco distante, contenuta nei gesti e parca nelle espressioni. Ma appena nell'aria sente vibrare parole come musica, ritmo, suoni connessi a tutto quel sostrato che amalgama la ribellione alla necessità di libertà, una fiamma di felicità mette a nudo la sua grande voglia di vivere, spesso protetta dietro una coltre di tenera riservatezza. Ma l'aspetto che colpisce maggiormente di Tatiana è insito nella necessità profonda di comunicare per potersi esprimere, di parlare per poter condividere, di scambiare opinioni per essere compresa e allo stesso tempo accettata. E' proprio in questi frangenti, continui, sempre affacciati al davanzale della vita dentro e fuori le aule o i laboratori che si riscontrano le più grandi difficoltà. Subito risalta agli occhi un problema: Tatiana è grande e, come gran parte dei ragazzi che sono chiamati a vivere un'esperienza di immigrazione, si trova sbalzata in una dimensione cronotopica che non le appartiene. Non deve essere semplice indossare tutte le mattine, in classe, degli abiti più piccoli di quelli che lei stessa, invece, vorrebbe poter esibire: "In classe mi trovo bene, non ho particolari problemi, io sono sempre tranquilla con tutti, però la differenza di età con i miei compagni di classe si sente eccome: loro hanno quindici anni, tre meno di me. Sono molto più piccoli! Io ho altri interessi e fuori dalla scuola non abbiamo possibilità di stare insieme. E poi ancora mi riesce difficile la lingua italiana, ho difficoltà a spiegare quello che voglio e comunicare quello che sento dentro. Ecco questo è forse l'aspetto che mi fa soffrire di più".

Tante prove che la vita le sta mettendo di fronte e che Tatiana, come tutti i ragazzi della sua età, sta vivendo al pieno delle sue possibilità. E in tutte le narrazioni che si rispettano, arriva il momento del flashback. I ricordi della vita in Russia riaffiorano sulla superficie dell'acqua, dando un po' di ossigeno alle memorie di un'infanzia trascorsa con amici e parenti, quando ci si ritrovava tutti insieme per organizzare delle piccole feste o si passavano intere giornate a giocare tra gli anfratti del quartiere, un mondo da scoprire. La nostalgia per il proprio paese d'origine le fa con-

trarre le labbra in una piccola smorfia; lo sguardo abbassandosi protegge la propria sensibilità.

Le pagine da tradurre della lezione di storia non sono poi così tante: quattro in tutto! Ma si sa, tutto dipende dal proprio metodo di procedere e percepire la vita: lettera dopo lettera le parole si ingigantiscono, ergendosi in tutta la loro grandezza. Parola dopo parola, Tatiana riempie lo spazio del suo vocabolario online, specchio riflesso di uno spaccato. Di questo passo le quattro pagine, in cui rivivono le immobili gesta di condottieri sepolti nella memoria del tempo, diventano tante quante desiderano diventare, secondo la soggettività di chi le vive! Battaglie, duelli, trattati incastonati staticamente tra un simbolo e l'altro, riprendono vita. E se Teodorico, re dei Normanni, tornasse a combattere a colpi di spada il nemico per dare un senso alla vita presente?

Tra le pagine di una giovane studentessa russa, nelle due ore di un doposcuola come tanti altri, un alleato, travestito da nemico, è seduto al fianco di Tatiana nella sua ardua ma splendida battaglia di comprensione del mondo, di una piccola parte di mondo: la sua!

Hina osserva il mondo in cerca le regole

Metodo, dedizione, applicazione. Dimenticavo, la costanza e la precisione di chi ha già deciso cosa vuole fare da grande: il medico! Osservando Hina, nelle ore trascorse in classe, tutto questo emerge, giorno dopo giorno, e affiora in superficie accompagnato da tutto quel sostrato di difficoltà, tipicamente adolescenziale e soggettivo, che si muove tra le pieghe della vita. La voglia di ottenere risultati scontrandosi con i propri limiti, il desiderio di superare le barriere e gli ostacoli buttandosi a testa bassa sui libri. L'impegno è nutrito dalla caparbia: per Hina questa è l'unione vincente che prende gradualmente una forma ben precisa; il contorno ricalca la sagoma di un grande cavallo alato sul quale lei stessa sta galoppando, nel tentativo faticoso di superare le cime più irte delle montagne delle difficoltà. Hina è pakistana e frequenta un istituto superiore.

L'indirizzo, di tipo scientifico, descrive alla perfezione la sua più grande ambizione. Mentre studia, Hina ripete la lezione tra sé e sé. In continuazione. La voglia di imparare per muoversi più a suo agio in un mondo

diverso da quello da cui proviene sprizza da tutti i pori, velata da una qualità di concentrazione incessante e testarda.

Riservata, silenziosa, la peculiarità che più colpisce è quella dell'osservazione. A Hina sembra non sfuggire niente: sorride se un compagno dice qualcosa che la diverte, ma subito abbassa lo sguardo tornando a nascondersi dietro il filtro della sua intimità, scudo potente elevato non solo contro le insidie dell'esterno, ma strumento prezioso innescato per dare vita ad una curiosità continua: la voglia di sapere, di conoscere questa fase della vita di classe e in classe sta nell'atto stesso di captare, assorbire, senza però esporsi troppo, mettendosi in prima persona al centro dell'azione che nasce, si sviluppa e poi scompare. Alla domanda: "che animale ti piacerebbe essere?", le si accende lo sguardo di una luce da cui traspare un divertimento sensibile, mai troppo ostentato e subito risponde: "un gatto o un pappagallo!". E come gran parte dei ragazzi della sua età la mente non trova difficoltà nel comunicare il suo difetto più grande: "la pigrizia!". I pregi in questi frangenti sono tanti, ma sono abituati a rimanere nascosti negli interstizi di una presa di coscienza ancora in nuce, che deve transitare e solcare l'asse del tempo. Perché lentamente, c'è tempo per tutto!

E la cosa più importante nella vita qual è? "La famiglia!".

Risposte serafiche, precise che non sono soltanto il risultato di una difficoltà linguistica che le impedisce di arricchire o infioettare il racconto. Hina, da buon perito, taglia e ricuce con l'abilità di chi ha già dentro di sé una maestria "chirurgica". Il suo modo di indagare il presente passa attraverso quella che lei stessa definisce "la passione per le soluzioni. Mi piace la matematica anche per questo. O la biologia". Mondi dove i codici sono retti da principi che si danno la mano e procedono, passo passo, nella dimensione della linearità. La logica delle intuizioni si alimenta, assaporando il rigore della regola. Troppa rigidità? Dipende sempre da ciò che ogni singola soggettiva ricerca in un preciso istante della propria esistenza: a volte, la fermezza legata alla ricerca di certezza si nutre proprio di quella linfa vitale che disseta una fisiologica esigenza. Soprattutto nel caso in cui si proceda alla ricerca di una stabilità, perduta nel difficile terreno del cambiamento.

Unica femmina di quattro fratelli, Hina ricorda il Pakistan con un velo di nostalgia: "della mia terra mi manca soprattutto il rapporto con i miei cugini, con i quali giocavo sempre e mi sentivo serena". Dell'Italia è rimasta

colpita dalla modernità, dall'educazione delle persone, anche se ancora "fatico a capire il luogo in cui vivo. La città per me è ancora tutta da scoprire: non saprei dire cos'è che mi piace e cosa no. Una cosa è certa: non posso dire di sentirmi cittadina italiana, però mi piacerebbe prendere la cittadinanza, perché sento che il mio futuro è quello di continuare ad abitare qui".

La passione per il colore rosa l'accompagna lungo il tragitto della scoperta: nelle scarpe, nello zaino, nella maglietta, da tutte le parti c'è sempre un piccolo dettaglio cromatico che si stacca dal resto omogeneo, contenuto dentro un alone di silente fragilità. Seduta in un banco di una classe italiana, Hina è ancora ferma lì, ripetendo parole e parole tra sé e sé. La bocca si muove, riflettendo silenziosa il lavoro infaticabile di una mente industriosa. Ma ciò che ci colpisce ancora una volta, è quello sguardo filtrato che osserva il mondo puntuale, chirurgico, districandosi qua e là.

Uno sguardo velato che, come nel gioco del "nascondino", si muove in punta di piedi senza mai perdere di vista, però, ciò che succede davanti a sé. Velato dicevamo, ma sempre curiosamente in agguato.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P., Lalla M., Toscano V. (2010), *L'inserimento scolastico degli studenti stranieri di prima e seconda generazione in Italia*, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia
- Canino P. (2010), *Stranieri si nasce... e si rimane?*, Quaderni dell'Osservatorio n°3, Fondazione Cariplo
- Colombo E. (a cura di) (2010), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, UTET, Torino
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, il Mulino, Bologna
- Favaro G., Papa N., (2009), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma
- MIUR-ISMU (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale anno scolastico 2010-2011*, www.istruzione.it
- MIUR (2012), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2011-2012*, www.istruzione.it
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano





CAPITOLO 3

I PERCORSI SCOLASTICI DEGLI STUDENTI STRANIERI DI “BUSSOLE”

Lorenzo Luatti

Premessa

Due anni di attività con le scuole secondarie di I e II grado e con i loro studenti stranieri nelle quattro città partner del progetto: Torino, Milano, Bologna, Arezzo. Nel primo anno, con l'attivazione di laboratori di L2 specifici per la preparazione all'esame di terza media; nel secondo anno con laboratori per il sostegno scolastico delle ragazze e dei ragazzi con cittadinanza non italiana (CNI) iscritti alla prima classe della scuola superiore.

I dati che esamineremo nelle pagine seguenti provengono prevalentemente da una "scheda studente", redatta in due versioni parzialmente differenti: la prima più rivolta agli studenti di terza media, la seconda per gli studenti frequentanti la scuola superiore (all. 1). Si tratta comunque di uno strumento conoscitivo elaborato dal Progetto al fine di raccogliere una pluralità diversificata di informazione sui singoli studenti seguiti: in ordine alla biografia migratoria, al percorso scolastico, ai risultati dell'esame di terza media, alle scelte della scuola superiore, gli esiti di fine anno nella scuola superiore. La scheda è stata compilata prevalentemente dalle insegnanti di classe, in momenti diversi. Alla compilazione di alcune sue parti hanno contribuito i tutor di "Bussole" e talvolta i coordinatori pedagogici del Progetto medesimo. Se le schede studente utilizzate il primo anno di attività (sostegno terza media) presentano diversi campi rimasti in bianco (per cui, come si vedrà, le informazioni sono talvolta incomplete o parziali), le schede studente del secondo anno sono state compilate quasi nella loro interezza. Pochi i "campi" della scheda rimasti in bianco.

Completano il quadro delle "fonti" utilizzate per redigere il presente capitolo, le relazioni prodotte dai coordinatori pedagogici delle quattro città coinvolte da "Bussole".

La prima fase del progetto

La preparazione all'esame di terza media

Nei mesi tra aprile e giugno 2011 si sono tenuti i laboratori per la preparazione all'esame di terza media, della durata ciascuno di 150 ore (e la previsione di altre 30 ore di coordinamento), in orario pomeridiano e all'interno delle scuole coinvolte (a Milano e Bologna) o presso i locali delle associazioni partner del progetto (a Torino e Arezzo). Quest'ultima soluzione ha trovato molti consensi tra i ragazzi coinvolti, vuoi per l'informalità e la "novità" dei luoghi, vuoi per la ricchezza di attività ricreative proposte (a Torino, ad esempio, dopo aver studiato i ragazzi potevano giocare a pallavolo, suonare...). I ragazzi hanno così conosciuto e riconosciuto altri luoghi da frequentare nel tempo libero, dove poter incontrare altri ragazzi della loro età.

I profili degli studenti

Studenti e scuole coinvolte: uno sguardo d'insieme

Gli studenti CNI beneficiari dell'azione di sostegno per la preparazione dell'esame di terza media sono stati 119. Sono alunni frequentanti, appunto, la terza media di 14 istituti scolastici ubicati nelle quattro città/territori partner di "Bussole". La seguente tabella offre una quadro riepilogativo delle città, delle scuole e degli studenti coinvolti:

Tab. 1. Studenti seguiti con "Bussole" nelle 4 città. Azione sostegno esame 3^a media

Città/territori	Studenti seguiti	%	N° Istituti scolastici coinvolti
Milano	32	26,9	3
Torino	40	33,6	2
Bologna	32	26,9	4
Arezzo (e provincia)	15	12,6	5
Totale	119	100,0	14

Si tratta di Istituti scolastici caratterizzati da un'alta incidenza percentuale di alunni CNI, sia ricongiunti sia nati in Italia, che da tempo hanno dovuto elaborare e attivare azioni, dispositivi, strumenti e risorse, interne ed esterne alla scuola, per meglio gestire la diversità linguistica e culturale delle classi. Queste scuole si sono dotate di protocolli di accoglienza, comunicazioni in lingua, materiali per l'insegnamento della L2, laboratori linguistici, insegnanti referenti, commissioni interculturali...; fanno ricorso al mediatore culturale (risorse permettendo), si connotano per una apertura e una proficua collaborazione con il territorio.

Dunque, nella scelta delle scuole di "Bussole" hanno agito più fattori:

- a) alta presenza di alunni stranieri,
- b) impegno pluriennale sui temi dell'accoglienza e dell'inclusione degli alunni CNI,
- c) consolidato rapporto di fiducia con i soggetti locali, partner del progetto.

I 119 ragazzi sono stati individuati dalla scuola dopo previo contatto e successivo colloquio tra i coordinatori locali di "Bussole" e il dirigente e la/le insegnante/i referente/i. Con il referente scolastico è stata delineata un'impostazione di massima degli interventi sia sul piano organizzativo (numero ore, calendario, informazione degli alunni, contatti con le famiglie per le autorizzazioni, predisposizione delle aule, monitoraggio delle presenze...) sia su quello della programmazione didattica (contatti con gli insegnanti disciplinari i cui alunni erano coinvolti, incontri con i docenti esterni per concordare la metodologia e i contenuti, predisposizione di materiali didattici...). Nel frattempo sono stati individuati e coinvolti i docenti esterni chiamati a gestire gli incontri e le questioni operative direttamente con i docenti delle scuole. Insieme ai docenti esterni, fin dai primi incontri con gli alunni, sono intervenuti anche i tutor.

Tra i 119 alunni CNI seguiti in questa fase da "Bussole" vi sono 57 ragazzi e 62 ragazze. Due alunni iscritti ai laboratori a Torino non hanno potuto seguire l'attività prevista, se non nella fase iniziale: per motivi di salute, un ragazzo cinese, e per gravi motivi familiari, una ragazza rumena. Anche ad Arezzo e a Bologna il numero dei ragazzi segnalati e iscritti ai laboratori per la preparazione dell'esame di 3^a media era inizialmente superiore: alcuni allievi hanno abbandonato dopo il primo o il secondo incontro, e i tentativi di recuperarli e rimotivarli non sempre sono andati a buon fine. Ad Arezzo soprattutto, il numero dei ragazzi segnalati e iscritti è stato quasi doppio ai ragazzi che effettivamente hanno poi seguito regolarmente le attività del laboratorio per la preparazione dell'esame di terza media. Talvolta il laboratorio si sovrapponeva con altri impegni dei ragazzi. In alcuni casi, le insegnanti di classe non sono state in grado di rendere "obbligatorio" l'impegno e ad "imporsi" con i ragazzi.

Cittadinanze e provenienze, età di arrivo e di inserimento scolastico

I tre quarti degli studenti del gruppo di "Bussole Fase 1" sono nati negli anni 1996 e 1997, sono in prevalenza ragazze (circa l'81%, contro il 68,5% dei maschi). Hanno dunque un'età che oscilla tra i 13 e i 14 anni. Circa un alunno su cinque (il 19,3%) è nato nel 1995, ed ha dunque quindici anni. Tra questi si contano più ragazzi che ragazze. Già da questi primissimi dati si profila una situazione di ritardo scolastico per i nostri studenti di 3^a media, che è più "pesante" per i ragazzi (Tab. 2).

Tab. 2. Alunni e alunne per anno di nascita

Genere/ Anno di nascita	F	%	M	%	Totale	%
1994	-	-	2	3,5	2	1,7
1995	10	16,1	13	22,8	23	19,3
1996	24	38,7	23	40,4	47	39,5
1997	26	41,9	16	28,1	42	35,3
1998	1	1,6	2	3,5	3	2,5
Ritirato	1	1,6	1	1,8	2	1,7
Totale	62	100,0	57	100,0	119	100,0

Sono 27 le cittadinanze di appartenenza degli alunni di "Bussole": la romena è quella più rappresentata (con 20 ragazzi/e), seguono poi la moldava (con 12), la marocchina (9), la cinese (8), la peruviana (8), la filippina (7), la bengalese (6), l'ecuadoriana (5), l'egiziana (6), e perfino la kazaka (2). C'è anche un alunno con nazionalità "italiana": è figlio di "coppia mista", padre italiano e madre marocchina. La tabella 3 offre al riguardo un quadro completo delle nazionalità rappresentate. Sulla base di uno specifico item presente nella "scheda studente", possiamo stimare il numero delle lingue rappresentate e conosciute nel gruppo dei ragazzi di "Bussole": sono una ventina, e molti ragazzi e ragazze ne parlano 2 o 3, senza considerare la lingua italiana.

Tab. 3. Cittadinanza degli alunni seguiti nelle quattro città

Nazionalità	Arezzo	Bologna	Milano	Torino	Totale
Albania	1	-	-	-	1
Argentina	1	-	-	1	2
Bangladesh	1	4	1	-	6

Nazionalità	Arezzo	Bologna	Milano	Torino	Totale
Brasile	-	-	-	2	2
Cina	1	4	8	2	14
Colombia	-	-	-	1	1
Congo	-	-	1	-	1
Costa D'Avorio	-	-	-	1	1
Cuba	-	-	1	-	1
Dominicana	1	-	-	-	1
Ecuador	-	1	2	2	5
Egitto	-	-	3	3	6
El Salvador	-	-	1	-	1
Filippine	-	3	5	1	9
India	1	-	-	-	1
Iran	-	1	-	-	1
Italia	-	-	-	1	1
Kazakistan	2	-	-	-	2
Marocco	1	2	4	5	12
Moldavia	1	6	3	3	13
Nigeria	-	-	-	2	2
Pakistan	1	1	-	-	2
Perù	1	3	2	3	9
Romania	2	5		13	20
Russia	-	-	1	-	1
Senegal	-	1	-	1	2
Ucraina	1	1	-	-	2
Totale	15	32	32	40	119

E da quali Paesi provengono? La domanda non è reiterativa della precedente. La cittadinanza difatti fa riferimento alla condizione giuridica, la provenienza al luogo di nascita. Di 119 alunni CNI, ben 17 sono nati in Italia (il 14%). I nati all'estero – in genere ricongiunti in Italia ad uno o ad entrambi i genitori – presentano una biografia migratoria (e scolastica) di questo tipo (tab. 4):

- 9 alunni (l'8% del gruppo "Bussole") sono arrivati in tenera età, tra il primo anno e il quinto anno di età. Dunque si sono ricongiunti in età prescolare e,

come per gli alunni nati in Italia, hanno seguito l'intero percorso scolastico in Italia;

- 26 studenti (il 22%) sono giunti in Italia tra il sesto e l'undicesimo anno di età. Per molti di loro, l'ingresso nel sistema scolastico italiano è avvenuto nella scuola primaria;

- 63 alunni (il 53%) sono arrivati ad una età tra i 12 e i 15 anni, dunque hanno interrotto il percorso scolastico avviato da tempo nel Paese di origine per riprenderlo in un nuovo contesto. Tra quest'ultimi, vi sono 30 alunni arrivati nel 2010 – anzi 31 se consideriamo un ragazzo nato in Italia di "ritorno" dall'estero dove i genitori lo avevano portato in tenera età – e inseriti per la prima volta nell'anno scolastico 2010/11, durante il quale è stata realizzata l'attività progettuale "Bussole" a sostegno dell'esame di 3^a media.

Come luogo di primo arrivo in Italia è indicato nella grande maggioranza dei casi la città attuale di residenza.

Nel complesso, dunque, poco più della metà dei ragazzi di "Bussole" si è ricongiunta con il/i genitore/i nel corso degli ultimi 2-3 anni, in una fase esistenziale molto critica, l'adolescenza, nella quale giocano in modo consistente variabili personali e psicologiche. La famiglia ricongiunta è ben diversa da quella lasciata in patria anni prima, e non solo perché i figli nel frattempo sono cresciuti; ed è pure diversa da quella vagheggiata nel tempo della separazione forzata, o rivista durante i brevi ritorni in patria per le vacanze. Nel frattempo è cambiato il migrante, è cambiato il coniuge rimasto in patria, sono cresciuti i figli, sono cambiati gli equilibri e i rapporti all'interno e all'esterno del nucleo familiare. Non è semplice tornare a vivere insieme, in una realtà sociale profondamente diversa da quella in cui la famiglia si era formata, dove è carente (o manca del tutto) il sostegno della rete parentale e l'inserimento scolastico e sociale dei figli può rivelarsi un cammino assai delicato e denso di preoccupazioni.

È soprattutto tra i ragazzi più grandi, della fascia d'età dei 14 e 15 anni, che sembrano concentrarsi maggiormente i casi di demotivazione, evasione e dispersione scolastica.

Anche la tabella 5, benché incompleta nelle risposte, conferma una prevalenza del gruppo degli alunni CNI neo-arrivati: il 50% (ma il dato è per difetto) è stato inserito per la prima volta nella scuola secondaria di I grado (dunque è arrivato negli ultimi 2-3anni), un quarto di tutti gli alunni di "Bussole", nella classe 3^a media dove si trovano al momento della realizzazione dell'attività progettuale.

Tab. 4. Luogo di nascita e anno di arrivo in Italia

Luogo nascita/ Età di arrivo	Nato in Italia	1-5 anni	6-11 anni	12-13 anni	14 anni	15 anni	Non ind.	Ritirato	Totale
Albania	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Arabia Saudita	-	-	-	1	1		-	-	1
Argentina	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Bangladesh	-	2	3	-	1	-	-	-	6
Brasile	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Cina	-	1	2	2	2	-	-	1	8
Congo	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Cuba	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Dominicana	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Ecuador	-	1	2	-	2	-	-	-	5
Egitto	-	-	2	4	-	-	-	-	6
El Salvador	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Filippine	-	-	-	5	2	1	-	-	8
India	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Iran	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Italia	17	-	-	-	1	-	-	-	18
Kazakistan	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Marocco	-	-	5	2	2	-	-	-	9
Moldavia	-	-	-	4	5	2	1	-	12
Pakistan	-	-	-	-	1	-	-	-	2
Perù	-	-	1	3	4	-	-	-	8
Romania	-	1	9	4	2	2	1	1	20
Russia	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Senegal	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Ucraina	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Totale	17	9	26	27	28	8	2	2	119

Tab. 5. La classe di prima iscrizione in Italia

Classe di iscrizione	Totale	%
Prima elementare	21	17,6
Seconda elementare	2	1,7
Terza elementare	6	5,0
Quarta elementare	3	2,5
Quinta elementare	4	3,4
<i>Totale primaria</i>	36	30,2
Prima media	17	14,2
Seconda media	14	11,8
Terza media	28	23,5
<i>Totale sec. I grado</i>	59	49,6
Non indicato	24	20,2
Totale	119	100,0

Scolarità pregressa

Quest'ultima tabella offre una prima veduta sui percorsi scolastici, discontinui e frammentati, di buona parte degli alunni di "Bussole". Le tabelle che seguono approfondiscono questo aspetto, benché tutte risentano di una compilazione parziale (mancano molte risposte utili). Da adesso in avanti faremo riferimento ai 117 ragazzi che hanno compiutamente seguito il percorso di preparazione all'esame di 3^a media (non conteremo più i 2 ritirati).

La tabella 6 evidenzia gli anni di scuola primaria frequentati dai ragazzi di "Bussole" nel Paese di origine; la tabella 7, invece, indica il numero di anni di scuola media frequentati in Italia; la tabella 8 riporta il giudizio ottenuto dall'alunno nell'ultimo anno scolastico frequentato nel Paese di origine. Le tre tabelle cercano di ricostruire – o almeno di offrire ulteriori elementi di conoscenza sulla biografia scolastica degli studenti seguiti. Ovviamente, per gli allievi nati in Italia, tranne un paio di casi di "andirivieni" tra il Paese di origine dei genitori e il Paese natale, l'intera biografia scolastica si colloca in Italia.

Dalla tabella 6 sembra emergere con evidenza la difficoltà che la scuola incontra (e gli insegnanti che hanno compilato la "scheda" incontrano) nel ricostruire la biografia scolastica degli alunni giunti in Italia da poco tempo, e che presentano un percorso di scolarizzazione medio-lungo nel Paese di origine. Ciò è comprensibile: la mancanza di documenti che attestano i vari

passaggi scolastici o, quando presenti, la difficoltà a comprenderne appieno il significato, non solo linguistico, ma anche riferito all'organizzazione e al funzionamento dei diversi sistemi scolastici, rendono talvolta più complesso, benché non impossibile, sviluppare una conoscenza ampia sul percorso scolastico dell'alunno. È comprensibilmente più agevole, invece, ricostruire la biografia scolastica dei ragazzi, oggi in 3^a media, che hanno attraversato l'intero ciclo di studi in Italia (o una parte assai cospicua).

Sia detto a margine: l'assenza di notizie sulla biografia migratoria e scolastica degli alunni CNI si traduce spesso per la scuola e per il team docente nella difficoltà di elaborare interventi individualizzati, incisivi ed efficaci, per supportare i ragazzi/e ricongiunti. Ciò non è privo di conseguenze rispetto alla situazione complessiva di successo/insuccesso scolastico. "Bussole" ha offerto una sottolineatura e uno stimolo anche in questa direzione.

La tabella 7, invece sembra evidenziare una situazione opposta a quella appena osservata: se lo studente è neo-arrivato o comunque è stato inserito nella scuola media (nella scuola dell'insegnante che ha compilato la "scheda"), si è in grado di scrivere con più sicurezza quanti anni/mesi di scuola media egli ha frequentato. Le risposte "valide" si concentrano difatti sugli alunni con un breve-medio percorso nella scuola media in Italia (da alcuni mesi a due anni). Una presenza di 4 anni dell'alunno nella scuola media evidenzia invece situazioni di ripetenza.

Infine, la tabella 8, ampiamente incompleta, offre una generica indicazione rispetto ai giudizi ottenuti dai ragazzi nell'ultimo anno scolastico frequentato nel Paese di origine (e dunque, anch'essa riferita ai ricongiunti in età scolare). Occorre poi considerare che, in grande maggioranza, questa parte è stata compilata con le risposte date direttamente dagli alunni. Forse si spiega così il quadro molto positivo che emerge.

Un ultimo e differente dato riguarda la frequenza delle ragazze e dei ragazzi di "Bussole" ad attività di supporto per il rafforzamento della lingua seconda: nell'anno in corso o negli anni precedenti almeno 76 studenti del gruppo "Bussole" (il 65%) hanno seguito un corso di lingua italiana, da un minimo di 2 ad un massimo di 8 ore a settimana per 6 mesi/1 anno (e talvolta per più anni).

Tab. 6. Anni di scuola primaria nel Paese di origine

Città/Anni di scuola primaria	1-3 anni	4-5 anni	6 anni e oltre	Intero percorso scolastico in Italia	Non ind.	Tot.
Arezzo	1	6	2	5	1	15
Bologna	1	12	5	6	8	32
Milano	4	15	5	5	3	32
Torino	5	16	5	8	4	38
Totale	11	49	17	24	16	117

Tab. 7. Anni di scuola secondaria di I grado in Italia

Anni di scuola media in Italia	V.A.	%
Maggiore di 0 inferiore a 1	23	19,7
Da 1 a 2 anni	24	20,5
Da 3 a 4 anni	11	9,4
Intero percorso scol. in Italia	24	20,5
Non indicato	26	22,2
Totale	117	100,0

Tab. 8. Giudizio ultimo anno scolastico frequentato nel Paese di origine

Giudizio ultimo anno	Risposte
Appena sufficiente	2
Sufficiente	8
Buono	17
Ottimo	5
Totale risposte valide	32
Non ammesso	2
Non indicato	59
Intero percorso scol. in Italia	24
Totale	117

Situazione di ritardo rispetto al curriculum scolastico

I dati sul ritardo scolastico sono invece completi. Come abbiamo visto, con questa espressione si intende lo scarto tra l'età anagrafica e l'età corrispondente alla classe di riferimento. È altrettanto noto che per gli alunni neo-arrivati, spesso è nel primo anno d'ingresso che comincia il ritardo: si ritiene ancora diffusamente che l'iscrizione ad una classe inferiore possa permettere all'alunno di colmare le eventuali carenze, soprattutto legate alla conoscenza della lingua italiana. La normativa ha più volte sottolineato che l'inserimento dell'alunno neo-arrivato deve seguire il criterio generale della classe corrispondente all'età anagrafica o, in via di eccezione e motivatamente, in quella immediatamente inferiore, secondo il verificato livello di scolarità e competenze dell'alunno (vd. "Linee guida" del 2006 nonché il DPR 394/1999, art. 45). Nonostante ciò succede ancora che l'inserimento avvenga già con uno o più anni di ritardo. Eppure la situazione di ritardo scolastico, soprattutto di 2 o più anni, complica e a volte impedisce una buona relazione con i compagni di classe e limita fortemente anche i progetti per una prosecuzione degli studi.

Ma qual è la situazione dei nostri ragazzi che frequentano la classe terza media? È nella media nazionale, poiché:

- 62 alunni (pari al 52%, a livello nazionale) sono in ritardo rispetto all'età anagrafica: 38 di un anno e 24 di due/tre anni;
- 50 studenti (il 42%) sono in pari con il criterio dell'età anagrafica;
- per 5 allievi non abbiamo informazioni utili per definire la loro situazione rispetto al curriculum scolastico.

Si evidenzia dunque, una situazione di ritardo abbastanza diffusa, che colpisce più i ragazzi delle ragazze, i ricongiunti dei nati in Italia (quest'ultimi non fanno segnare situazioni di ritardo), più alcune nazionalità di altre. Ad esempio, quasi tutti gli alunni cinesi, ecuadoriani, peruviani, filippini sono in situazione di ritardo scolastico. Il ritardo colpisce solo in parte gli allievi di origine bengalese, marocchina, moldava, rumena (tab. 9).

Tab. 9. Luogo di nascita e situazione di ritardo scolastico

Luogo di nascita/ Regolarità rispetto al curriculum	In pari	In ritardo	Non indicato	Totale
Albania	-	1	-	1
Arabia Saudita	-	1	-	1
Argentina	1	-	-	1
Bangladesh	3	3	-	6

Luogo di nascita/ Regolarità rispetto al curriculum	In pari	In ritardo	Non indicato	Totale
Brasile	-	2	-	2
Cina	1	6	-	7
Congo	1	-	-	1
Cuba	-	1	-	1
Dominicana	-	1	-	1
Ecuador	1	4	-	5
Egitto	2	3	1	6
El Salvador	-	1	-	1
Filippine	2	6	-	8
India	-	1	-	1
Iran	1	-	-	1
Italia	16	1	1	18
Kazakistan	2	-	-	2
Marocco	5	4	-	9
Moldavia	5	6	1	12
Pakistan	-	1	1	2
Perù	2	5	1	8
Romania	7	12	-	19
Russia	1	-	-	1
Senegal	-	1	-	1
Ucraina	-	2	-	2
Totale	50	62	5	117

Gli esiti delle prove d'esame di terza media

Ammissione e giudizi sintetici

In questo paragrafo e nel prossimo prenderemo in esame alcuni "dati" particolarmente sensibili e importanti per il Progetto "Bussole": l'ammissione all'esame di terza media, il voto sintetico e le valutazioni disciplinari conseguite all'esame medesimo; e poi la scelta della scuola superiore.

Rispetto al primo punto, su 117 alunni seguiti da "Bussole" 107 sono stati ammessi all'esame (il 92%). Chi sono i 9 alunni non ammessi? Sono prevalentemente maschi, arrivati tra i 12 e i 15 anni (ma due sono nati in Italia), di nazionalità peruviana e cinese. Le motivazioni della non ammissione, come si legge nelle

relazioni territoriali elaborate dai coordinatori di "Bussole", sono per lo più da ricondurre a situazioni complesse di disagio diffuso ("mancata o altamente incostante frequenza a scuola negli ultimi mesi, causata da problemi familiari – alcuni ragazzi devono badare ai fratelli minori, affrontare il conflitto tra i genitori... – e personali che ha compromesso l'ammissione agli esami", per 3 ragazzi di Torino), e riguardano solo secondariamente le prestazioni didattiche. In un paio di casi, ad esempio, gli obiettivi formativi non sono stati raggiunti e la scuola, in accordo con le famiglie, ha preferito far ripetere l'anno scolastico, per favorire un pieno recupero di tali obiettivi.

Le tabelle 10 - 13 offrono una visione d'insieme dei giudizi sintetici conseguiti all'esame di 3^a media. In particolare:

- il 54% degli alunni di "Bussole Fase 1" ha ottenuto il voto del "sei";
- il 28% ha conseguito il voto "sette";
- circa il 10% ha raggiunto una votazione molto alta, "otto" o "nove".

Le ragazze ottengono voti più alti dei ragazzi. Il rapporto tra alunni e alunne rispetto alla votazione può essere così esemplificato:

- su dieci studenti che prendono il voto "sette" o "otto", più di 6 sono ragazze (mentre il rapporto si inverte per il "sei");
- il "nove" ha una impronta interamente femminile.

Più difficile, visto anche i piccoli numeri, poter stabilire una corrispondenza tra giudizio sintetico e nazionalità dell'alunno (tab. 12). Parimenti, non sembrano emergere osservazioni significative dal rapporto tra età di arrivo in Italia e voto d'esame (tab. 13).

Un alunno, pur ammesso alla prova d'esame, non l'ha superata. Se al gruppo di "Bussole" togliamo i non ammessi (in numero di 9) e i non promossi (un alunno), restano 107 ragazzi che sono transitati nella scuola superiore. Vedremo tra breve verso quale indirizzo.

Tab. 10. Giudizio sintetico conseguito all'esame di III media

Giudizio sint./Città	Sei	%	Sette	%	Otto	%	Nove	%	Non ammesso	%	Ammesso ma non prom.	%	Tot.	%
Arezzo	7	11,1	4	12,1	-	-	1	33,3	2	22,2	1	100,0	15	12,8
Bologna	20	31,7	11	33,3	-	-	-	-	1	11,1	-	-	32	27,4
Milano	18	28,6	9	27,3	4	50,0	-	-	1	11,1	-	-	32	27,4
Torino	18	28,6	9	27,3	4	50,0	2	66,6	5	55,6	-	-	38	32,5
Totale	63	100,0	33	100,0	8	100,0	3	100,0	9	100,0	1	100,0	117	100,0

Tab. 11. Genere e giudizio sintetico conseguito all'esame di III media

Genere/ Giudizio sintetico	F	% F	M	% M	Tot.	%
Sei	29	46,0	34	57,0	63	100,0
Sette	20	60,6	13	39,4	33	100,0
Otto	5	62,5	3	37,5	8	100,0
Nove	3	100,0	-	-	3	100,0
Non ammesso	3	33,3	6	66,6	9	100,0
Non promossa	1	100,0	-	-	1	100,0
Totale	61	-	56	-	117	100,0

Tab. 12. Giudizio sintetico e nazionalità degli alunni

Giudizio sintetico/ Nazionalità	Sei	Sette	Otto/ Nove	Non ammesso	Non promosso	Totale
Albania	-	1	-	-	-	1
Argentina	1	-	-	1	-	2
Bangladesh	2	3	-	-	1	6
Brasile	1	1	-	-	-	2
Cina	6	5	-	2	-	13
Colombia	1	-	-	-	-	1
Congo	1	-	-	-	-	1
Costa D'Avorio	-	-	1	-	-	1

Giudizio sintetico/ Nazionalità	Sei	Sette	Otto/ Nove	Non ammesso	Non promosso	Totale
Cuba	1	-	-	-	-	1
Dominicana Rep.	1	-	-	-	-	1
Ecuador	3	-	2	-	-	5
Egitto	3	2	1	-	-	6
El Salvador	1	-	-	-	-	1
Filippine	5	3	1	-	-	9
India	1	-	-	-	-	1
Iran	-	1	-	-	-	1
Italia	-	-	-	1	-	1
Kazakistan	1	1	-	-	-	2
Marocco	8	3	1	-	-	12
Moldavia	7	5	1	-	-	13
Nigeria	1	-	1	-	-	2
Pakistan	1	-	-	1	-	2
Perù	5	1	1	2	-	9
Romania	10	7	1	1	-	19
Russia	-	-	1	-	-	1
Senegal	1	-	-	1	-	2
Ucraina	2	-	-	-	-	2
Totale	63	33	11	9	1	117

Tab. 13. Età di arrivo e giudizio sintetico

Giudizio sintetico/ Età di arrivo	Sei	Sette	Otto/ Nove	Non ammesso	Non promosso	Totale
1-5 anni	3	5	1	-	-	9
6-11 anni	18	4	2	1	1	26
12-13 anni	13	8	3	3	-	27
14 anni	17	6	2	3	-	28
15 anni	5	3	-	-	-	8
Nato in Italia	6	6	3	2	-	17
Non indicato	1	1	-	-	-	2
Totale	63	33	11	9	1	117

Valutazioni disciplinari

Oltre al giudizio sintetico, la “scheda studente” chiedeva di inserire anche la valutazione disciplinare conseguita nelle singole materie d’esame: Italiano, Matematica, Prova Scritta Nazionale, Lingue Comunitarie, Seconda Lingua Straniera, Colloquio Pluridisciplinare.

Occorre qui far presente la parzialità delle informazioni presenti nella “scheda studente”: mancano infatti le risposte relative a circa un quinto degli alunni di “Bussole” (il 20%). In realtà, va pur detto, in moltissimi casi si è faticato assai per ottenere l’informazione relativa al voto sintetico, e soprattutto ai voti delle singole materie d’esame. Queste parti della scheda spesso non sono state compilate dall’insegnante di classe, ma recuperate in un secondo momento dai coordinatori e docenti del progetto. In molti casi è stato arduo o non è stato possibile superare la barriera frapposta da alcune insegnanti di classe, timorose di contravvenire alla norma sulla riservatezza/privacy, dovendo comunicare dei dati sensibili. Il colloquio tra il coordinatore del progetto e il dirigente scolastico è stato talvolta risolutivo per superare l’impasse.

I dati che ci apprestiamo ad esaminare risentono dunque di questi limiti.

Le tabelle 14-19 mettono in relazione i voti sulle singole materie e le biografie scolastiche degli alunni di “Bussole” (nati in Italia, età di arrivo...), giacché quest’ultime costituiscono una variabile significativa per l’andamento scolastico.

Dai voti disciplinari conseguiti all’esame sembra emergere una situazione di maggiore difficoltà, viste le molte insufficienze, nella “prova scritta nazionale” (sono tanti i “quattro” e i “cinque”), il che evidenzia carenze diffuse nell’italiano. Molte insufficienze, ma poche gravi, si registrano in “matematica”, e risultati più che discreti sono conseguiti dai ragazzi nelle “lingue comunitarie” e nella “seconda lingua” (solo diversi “cinque”). Complessivamente soddisfacente il giudizio conseguito in “italiano” e più che soddisfacente le valutazioni al “colloquio pluridisciplinare”.

Quest’ultime due materie registrano la concentrazione più alta di voti medio-alti (“sette”, “otto”, e “nove”); seguono “matematica”, “lingua comunitaria”, “seconda lingua straniera” e “prova scritta nazionale”. I voti migliori si registrano tendenzialmente negli alunni che hanno un percorso scolastico in Italia più duraturo nel tempo.

Tab. 14. Giudizio Italiano ed età di arrivo

Giudizio Italiano/ Età di arrivo	Cinque	Sei	Sette	Otto/ Nove	Non amm/ prom	Non Ind.	Tot.
1 - 5 anni	-	3	2	-	-	4	9
6 - 11 anni	-	14	5	3	2	2	26
12 - 13 anni	-	10	7	2	3	5	27
14 - 15 anni	1	17	9	2	3	4	36
<i>Nato in Italia</i>	-	3	3	2	2	7	17
Non indicato	-	1	1	-	-	-	2
Totale	1	48	27	9	10	22	117

Tab. 15. Giudizio Matematica e età di arrivo

Giudizio Matematica/ Età di arrivo	Quattro	Cinque	Sei	Sette	Otto	Nove/ Dieci	Non amm/ prom	Non ind.	Tot.
1 - 5 anni	-	1	1	2	-	1	-	4	9
6 - 11 anni	2	7	5	6	1	1	2	2	26
12 - 13 anni	2	5	4	5	2	2	3	4	27
14 - 15 anni	1	3	15	5	3	2	3	4	36
<i>Nato in Italia</i>	-	2	2	1	2	1	2	7	17
Non indicato	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Totale	5	18	28	20	8	7	10	21	117

Tab. 16. Giudizio Prova Scritta Nazionale ed età di arrivo

Giudizio PSN/ Età di arrivo	Quattro	Cinque	Sei	Sette	Otto	Nove/ Dieci	Non amm/ prom	Non ind.	Tot.
1 - 5 anni	-	1	2	2	-	-	-	4	9
6 - 11 anni	8	7	5	-	2	-	2	2	26
12 - 13 anni	3	9	4	4	-	-	3	4	27
14 - 15 anni	4	11	9	3	-	2	3	4	36
<i>Nato in Italia</i>	1	3	3	1	-	-	2	7	17
Non indicato	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Totale	17	31	24	10	2	2	10	21	117

Tab. 17. Giudizio Lingue Comunitarie ed età di arrivo

Giudizio Lingue UE/ Età di arrivo	Quattro	Cinque	Sei	Sette	Otto	Nove/ Dieci	Non amm/ prom	Non ind.	Tot.
1 - 5 anni	-	-	1	3		1	-	1	9
6 - 11 anni	2	4	10	3	2	1	2	2	26
12 - 13 anni	1	3	6	4	4	1	3	5	27
14 - 15 anni	-	3	12	11	2	1	3	4	36
<i>Nato in Italia</i>	-	-	3	3	1	1	2	7	17
Non indicato	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Totale	4	10	32	24	10	5	10	22	117

Tab. 18. Giudizio Seconda Lingua Straniera età di arrivo

Giudizio SLS/ Età di arrivo	Quattro	Cinque	Sei	Sette	Otto	Nove	Non amm/ prom	Non ind.	Tot.
1 - 5 anni	-	-	1	4	-	-	-	4	9
6 - 11 anni	-	4	7	6	1	2	2	4	26
12 - 13 anni	-	2	9	6		2	3	5	27
14 - 15 anni	1	3	13	4	3	2	3	7	36
<i>Nato In Italia</i>	1	1	2	1	1	1	2	8	17
Non indicato	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Totale	2	10	34	21	5	7	10	28	117

Tab. 19. Giudizio Colloquio Pluridisciplinare ed età di arrivo

Giudizio Colloquio P./ Età di arrivo	Quattro	Cinque	Sei	Sette	Otto	Nove/ Dieci	Non amm/ prom	Non ind.	Tot.
1 - 5 anni	-	-	-	3	1	-	-	3	9
6 - 11 anni	-	1	10	6	3	2	2	2	25
12 - 13 anni	-	-	6	9	2	3	3	4	27
14 - 15 anni	-	1	9	14	4	1	3	4	36
<i>Nato in Italia</i>	1	-	1	3	-	3	2	7	17
Non indicato	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Totale	1	2	27	35	11	10	10	21	117

Le scelte scolastiche degli studenti di “Bussole”

Le scuole superiori prescelte: relazione con il giudizio conseguito all'esame

Prendiamo in considerazione il dato relativo alle preiscrizioni alla scuola superiore. La tabella 20 dettaglia le scelte della scuola superiore dei ragazzi di “Bussole Fase 1”. Da essa emerge che:

- 6 alunni su 10 scelgono gli istituti professionali o la formazione professionale;
- 2,5 alunni su 10 si orientano verso l'istruzione tecnica;
- 1,5 ragazzi scelgono il percorso liceale.

Questi dati confermano la netta prevalenza per i percorsi professionali e tecnici, considerati più brevi e meno esigenti. Gran parte dei ragazzi non ammessi, è il caso di segnalarlo, aveva scelto l'istruzione professionale.

La tabella successiva mette in relazione le scelte scolastiche con il voto sintetico conseguito all'esame di 3^a media. In tal modo si vuole verificare se a giudizi differenti corrispondono anche differenti scelte scolastiche.

In effetti dalla tabella 21 si nota una sostanziale linearità/coerenza tra le scelte dei percorsi scolastici e le votazioni d'esame. I “più bravi”, insomma coloro che registrano i voti più alti, scelgono in genere i percorsi di scuola superiori considerati più impegnativi ed esigenti. Si notano tuttavia importanti eccezioni (ma si parla di piccoli numeri).

Così su 10 studenti che hanno conseguito il voto “sei”, 1 va al liceo, 7-8 vanno al professionale e 1-2 al tecnico. Su 10 studenti con votazione “sette”, 1 si iscrive al liceo, 4 al professionale e 5 optano per l'istruzione tecnica. E ancora: su 10 studenti con “otto”, 6 proseguono gli studi liceali, 3 si iscrivono alla scuola professionale, e 1 va al tecnico. E infine, su 10 studenti con il voto “nove” – ma qui si tratta di poche unità – 7 vanno al liceo e 3 al professionale.

Insomma, le iscrizioni al tecnico e soprattutto al professionale da parte di coloro che hanno ottenuto voti dal “sette”, e soprattutto dall’“otto” in su, potrebbero far pensare ad un orientamento cosiddetto “svalorizzante”. Si è ben consapevoli che ogni ragionamento su questo punto richiederebbe di considerare anche altri fattori di cui non si è qui a conoscenza. Occorrerebbe poi vedere, a parità di voto, quali sono state le scelte degli studenti italiani. Ciò premesso, quel gruppo di studenti “bravi” e “molto bravi” seguiti con “Bussole” forse avrebbe potuto puntare più in alto.

Tab. 20. Iscrizione alla scuole superiore

Iscrizione scuola superiore	Totale	%
Liceo Artistico	1	0,9
Liceo Linguistico	2	1,9
Liceo Musicale e coreutico	1	0,9
Liceo Scientifico	6	5,6
Liceo Scienze Umane	7	6,5
<i>Totale Licei</i>	<i>17</i>	<i>15,7</i>
Professionale	63	59,3
Tecnico	27	25,0
Totale iscrizioni scuola sup. (solo alunni con esito positivo)	107	100,0
Non ammesso/bocciato	10	
Totale	117	

Tab. 21. Rapporto tra giudizio di ammissione e scelte scolastiche

Giudizio d'ammissione/ Iscrizione scuola sup.	Sei	%	Sette	%	Otto/nove	%	Tot. con esito positivo	%	Non ammesso	Non promosso	Tot.	%
Liceo	6	9,5	4	12,1	7	63,6	17	15,9	-	-	17	14,5
<i>Liceo Artistico</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>-</i>
<i>Liceo Linguistico</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>2</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>2</i>	<i>-</i>
<i>Liceo Musicale e cor.</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>-</i>
<i>Liceo Scientifico</i>	<i>2</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>3</i>	<i>-</i>	<i>6</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>6</i>	<i>-</i>
<i>Liceo Scienze Umane</i>	<i>2</i>	<i>-</i>	<i>2</i>	<i>-</i>	<i>3</i>	<i>-</i>	<i>7</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>7</i>	<i>-</i>
Professionale	48	76,2	13	39,4	2	18,2	63	58,9	-	1	64	54,7
Tecnico	9	14,3	16	48,5	2	18,2	27	25,2	-	-	27	23,0
<i>Non ammesso</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>9</i>	<i>-</i>	<i>9</i>	<i>7,7</i>
Totale	63	100,0	33	100,0	11	100,0	107	100,0	9	1	117	100,0

Altre variabili: luogo di nascita ed età del ricongiungimento in Italia

Esiste un rapporto tra scelta scolastica e nazionalità, luogo di nascita, età di arrivo in Italia? Dal nostro piccolo campione, territorialmente disomogeneo, non è sempre facile formulare ipotesi attendibili o generalizzazioni, eppure possiamo provare a svolgere alcune osservazioni "aperte".

Rispetto al rapporto tra scelte scolastiche e provenienza, dal nostro "gruppo ristretto" di studenti emerge, ad esempio, che alla scuola professionale vanno tutti gli alunni marocchini e oltre la metà dei romeni, ma anche la metà degli studenti CNI nati in Italia (tab. 22).

Se poi mettiamo in correlazione la scelta scolastica con l'età di arrivo in Italia (tab. 23) vediamo che:

- un terzo di coloro che sono nati o ricongiunti in Italia in età prescolare sceglie un percorso liceale, gli altri due terzi si iscrivono al professionale e al tecnico. Nel nostro piccolo campione emerge una prevalenza verso il professionale di chi è nato in Italia e una prevalenza per i tecnici tra coloro che si sono ricongiunti in età prescolare;
- la scelta del liceo si abbassa notevolmente (1 studente su 10) per coloro che sono giunti in Italia in età da scuola primaria e per coloro che si sono inseriti, più grandicelli, nella scuola secondaria di I grado. A differenza del dato divergente tra professionali e tecnici sopra menzionato, qui invece si evidenzia un andamento perfettamente lineare tra queste tipologie di istituti superiori (professionali 61,5% e 55,5% e tecnici 23,0% e 25,4%);

Gli indirizzi scolastici prescelti all'interno di ogni scuola superiore sono assai diversificati, anche se è possibile individuare alcune preferenze. In particolare:

- nei professionali, le scelte ricadono soprattutto sugli indirizzi commerciale, alberghiero, meccanico, grafico, odontotecnico;
- nell'istruzione tecnica, prevalgono gli indirizzi economico, amministrazione e finanza, costruzioni, ambiente e territorio, perito chimico, turismo, geometri;
- nell'istruzione liceale, vanno per la maggiore il liceo scientifico e il liceo delle scienze umane, segue molto distanziato il liceo linguistico e altri ancora (vedi tab. 22).

Tab. 22. Luogo di nascita e scelte scolastiche

Luogo di nascita	Liceo	Liceo Artistico	Liceo Ling.	Liceo Musicale cor.	Liceo Scient.	Liceo Scienze U.	Professionale	Tecnico	Non amm.	Tot.
Albania	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Arabia Saudita	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Argentina	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Bangladesh	-	-	-	-	-	-	3	3	-	6
Brasile	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Cina	1	1	-	-	-	-	3	1	2	7
Congo	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Cuba	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Dominicana Rep.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Ecuador	-	-	-	-	-	-	3	2	-	5
Egitto	1	-	-	-	1	-	2	3	-	6
El Salvador	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Filippine	-	-	-	-	-	-	5	3	-	8
India	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Iran	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Kazakistan	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Marocco	-	-	-	-	-	-	9	-	-	9
Moldavia	-	-	-	-	-	-	6	6	-	12
Pakistan	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2
Perù	1	-	-	-	1	-	1	4	2	8
Romania	3	-	1	-	1	1	13	2	1	19
Russia	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Senegal		-	-	-	-	-	-	-	1	1
Ucraina		-	-	-	-	-	2	-	-	2
<i>Nati in Italia</i>	5	-	-	-	1	4	9	2	2	18
Totale	17	1	2	1	6	7	64	27	9	117

Tab. 23. Rapporto tra scelta scolastica ed età di arrivo in Italia

Fasce età di arrivo in Italia	Licei	% di riga	Profes.	% di riga	Tecn.	% di riga	Non amm.	% di riga	Tot.	% di riga
Nato Italia	5	29,4	8	47,1	2	11,8	2	11,8	17	100,0
Arrivati in Italia all'età 1-5 anni	3	33,3	2	22,2	4	44,4	-	-	9	100,0
All'età di 6 - 11	3	11,5	16	61,5	6	23,0	1	3,8	26	100,0
All'età di 12 - 15	6	9,5	35	55,5	16	25,4	6	9,5	63	100,0
Non indicato	-	-	2	100,0	-	-	-	-	2	100,0
Totale	17	14,3	64	53,8	27	22,7	11	9,2	117	100,0

Quale scuola frequentano oggi gli alunni di "Bussole"?

Nei mesi di ottobre e novembre 2011 è stata effettuata una verifica sulla effettiva presenza degli alunni seguiti nel 1° anno di "Bussole" nelle scuole superiori prescelte nella fase di preiscrizione. Da una parte, si è trattato di sapere se nel frattempo erano intervenute situazioni di riorientamento del ragazzo/a verso altra scuola/indirizzo e dunque occorreva conoscere la sua attuale scuola di frequenza; dall'altra, si è trattato di acquisire un dato indispensabile per la prosecuzione del Progetto, per l'organizzazione di attività a sostegno per i ragazzi di classe prima delle superiori. Tra quest'ultimi, nella logica di una "osservazione" longitudinale, vi sono anche un buon numero di studenti seguiti durante il primo anno di "Bussole".

Dai monitoraggi realizzati nelle quattro città, emergono alcuni spostamenti da un istituto scolastico ad un altro piuttosto che tra tipologie diverse di studi superiori. In particolare:

- a Milano, dei 32 studenti seguiti, soltanto un'alunna ecuadoriana ha cambiato scuola, restando tuttavia all'interno dell'istruzione professionale prescelta;
- a Torino si sono registrati diversi spostamenti. Cambiano scuola ma non tipologia di istruzione professionale: un alunno egiziano (dal profilo operatore elettrico al profilo chimico-biologico), un alunno moldavo (da alberghiero a meccanico), un alunno brasiliano (va al profilo chimico-biologico) e un alunno romeno (da meccanico a perito elettrico). Invece, un'alunna peruviana ha cambiato tipologia di scuola: dal tecnico è passata al professionale.

Considerazioni sul primo anno di attività

L'azione progettuale di preparazione all'esame di terza media ha ottenuto complessivamente ottimi risultati. I ragazzi hanno affrontato le prove di esame con buoni risultati; molti di loro hanno superato la prova orale con un'ottima valutazione: oltre 9 alunni su 10 hanno superato l'esame con giudizi sintetici che si collocano in maggioranza tra i 6 - 7 decimi, con punte di eccellenza di 8 decimi. Anche le valutazioni disciplinari hanno fatto registrare complessivamente risultati più che discreti. Un solo alunno, ammesso, è stato poi fermato.

La scelta della scuola superiore si è indirizzata maggiormente verso gli istituti professionali o la formazione professionale e tecnica, ma non mancano nemmeno i licei. Verso l'istruzione liceale, considerata più impegnativa ed esigente, si sono diretti gli alunni "più bravi", tranne alcuni casi che comunque offrono motivi di riflessione e aprono ad alcuni interrogativi su una scelta orientata al "ribasso".

Nel complesso, l'intervento di "Bussole" nelle scuole si è svolto in un clima positivo di collaborazione e condivisione. La presenza di un obiettivo ben preciso (il superamento dell'esame di terza media "con le proprie forze" e "alla pari dei compagni italiani") ha aiutato a strutturare un setting costruttivo improntato alla chiarezza delle finalità e collocato in una prospettiva di effettiva qualificazione dell'offerta formativa degli istituti coinvolti.

Come si evince dalle relazioni elaborate dai vari coordinatori territoriali, le scuole coinvolte hanno più volte espresso il riconoscimento per la validità del progetto, per i risultati ottenuti, per i tangibili miglioramenti degli studenti, sia per quanto riguarda lo scritto di italiano, sia soprattutto per la prova orale.

Molti studenti hanno ricevuto dai loro insegnanti i complimenti per l'impegno e la preparazione. In un passaggio della relazione di Bologna è scritto: "molti studenti in sede di esame hanno ricevuto 'l'applauso' da parte dei loro insegnanti per l'impegno e per i positivi risultati conseguiti". Le ragioni che hanno condotto a questi risultati sono da imputare innanzi tutto all'impegno da parte dei tutor di "Bussole" nel coinvolgere i ragazzi, nel motivarli, nel potenziare la loro autostima, nel rapporto confidenziale che hanno costruito giorno dopo giorno.

I laboratori per la preparazione dell'esame di terza media si sono svolti con buoni livelli di partecipazione, motivazione ed efficacia. Il raccordo con gli insegnanti referenti e i loro colleghi disciplinari – valutato tra il discreto e il buono – ha permesso di improntare le attività didattiche sugli elementi delle loro programmazioni didattiche del terzo anno e sugli argomenti poi effettivamente richiesti nell'esame.

La collaborazione tra docenti di laboratorio e tutor si è sviluppata positivamente: mentre negli incontri l'impostazione didattica del lavoro e la titolarità della conduzione era ovviamente a cura dei docenti, i tutor si sono inseriti in modo proficuo nell'affiancamento dei singoli studenti o di piccolissimi gruppi con precise consegne e compiti da svolgere. In molti casi hanno sviluppato nel corso degli incontri un notevole livello di autonomia ed iniziativa che li faceva assumere talvolta funzioni da co-docenti veri e propri.

La motivazione degli alunni è stata mediamente elevata anche grazie alle indicazioni chiare e vincolanti date loro dai docenti interni e dai referenti scolastici e al fatto che di solito le famiglie erano ben informate della necessità di una frequenza continuativa.

Tra le criticità segnalate dai vari coordinatori locali, merita ricordare: da una parte, le aspettative talvolta eccessive degli insegnanti disciplinari di poter colmare certe lacune e mancanze di base che si erano aggravate nel tempo con un laboratorio di poche settimane; dall'altra, il carico di lavoro aggiuntivo dei docenti interni delle scuole medie coinvolte (in particolare i referenti del progetto), in termini di coordinamento interno e di organizzazione, senza che fosse previsto alcun riconoscimento economico per tale impegno. Come segnala un coordinatore locale, "certe difficoltà di programmazione didattica e di gestione organizzativa (calendario, materiali didattici...) tra docenti del laboratorio e docenti referenti interni alla scuola media erano senza dubbio attribuibili anche alla comprensibile riluttanza di questi ultimi di sobbarcarsi ulteriore lavoro volontario.

Nonostante queste e altre minori criticità, l'azione realizzata nel suo complesso è stata valutata positivamente da tutte le istituzioni e da tutti gli attori coinvolti.

La seconda fase del progetto

Il sostegno scolastico ai ragazzi e alle ragazze delle scuole superiori

Il secondo anno di attività del progetto "Bussole" ha visto la realizzazione nelle quattro città partner – Milano, Torino, Bologna e Arezzo – di 11 laboratori per il sostegno scolastico (lingua e materie disciplinari) e alcuni doposcuola, rivolti a ragazze e ragazzi di origine immigrata frequentanti la scuola superiore. Le attività di sostegno hanno coinvolto, primariamente, gli studenti che avevano seguito i corsi di preparazione all'esame di 3^a media realizzati sempre nell'ambito di "Bussole Fase 1", e secondariamente, si sono rivolte a tutti gli studenti in condizione di bisogno frequentanti la classe prima o seconda delle

scuole superiori. Come vedremo, la composizione degli allievi nei laboratori è stata, dove più, dove meno, di tipo "misto": vi hanno partecipato un buon numero di studenti del primo anno di "Bussole" e un gruppo significativo di "nuovi" studenti.

Nel periodo ottobre 2011-giugno 2012 sono stati attivati complessivamente 11 laboratori: 3 rispettivamente ad Arezzo, Milano e Bologna, 2 a Torino. All'inizio di ottobre sono state contattate le scuole, è stata inviata al dirigente scolastico e al referente per l'intercultura una lettera di presentazione del progetto. I rapporti con queste due figure interne alle scuole si sono rilevati, in genere, positivi, il che ha permesso di incrementare il numero dei partecipanti che hanno seguito con costanza l'intero percorso laboratoriale.

A Torino, accanto ai laboratori, sono stati attivati i doposcuola, e gli studenti sono stati supportati e seguiti nelle attività in parte dai tutor e soprattutto dall'équipe dei volontari di "Giovani al Centro" (docenti di varie materie, persone con età molto diverse tra loro, alcuni dei quali molto giovani e quindi in grado di svolgere un significativo ruolo di *peer educators*). A Bologna, invece, è stata adottata una proposta più articolata per rispondere all'ampia disseminazione degli studenti dello scorso anno su molti istituti superiori diversi, e per riuscire a supportarli tutti. Accanto ai laboratori è stato previsto un monte ore a sostegno e/o tutoraggio mirato (di circa 20/30 ore, per ciascuno dei 3 istituti coinvolti), nonché la realizzazione di incontri personalizzati (coordinatore pedagogico/insegnanti/ragazzo) finalizzati, mediante lo strumento dell'intervista semi-strutturata, a far emergere il vissuto scolastico e socio-culturale dei ragazzi (ciò è avvenuto in altri 5 istituti).

Le sedi per lo svolgimento di tali attività sono state per lo più alcuni istituti di istruzione superiore, fatta eccezione per Torino dove tutte le attività previste sono state realizzate nella sede del Centro Interculturale.

Come si legge in alcune relazioni prodotte dai coordinatori pedagogici di "Bussole", le modalità di studio andavano dai momenti di spiegazione "personalizzata" con lo studente, a spiegazioni di gruppo, alla creazione di microgruppi cooperativi, in cui i ragazzi più competenti aiutavano quelli più in difficoltà nella materia. Sono state toccate quasi tutte le materie curricolari, fornendo, a secondo del caso, un aiuto più presente, o più leggero, tenendo conto in questo anche della volontà espressa dai ragazzi.

I profili degli studenti coinvolti nel secondo anno

Studenti e scuole coinvolte: uno sguardo d'insieme

Quanti e chi sono gli studenti con cittadinanza non italiana (CNI) che hanno beneficiato delle azioni di sostegno scolastico realizzate nel secondo anno di "Bussole"? Sono complessivamente 217 allievi frequentanti oltre 30 Istituti di scuola secondaria di II grado ubicati nelle quattro città/territori partner. In grandissima maggioranza gli studenti seguiti frequentano la classe prima, e in numero limitato le classi seconde (ma c'è anche qualcuno di terza). La seguente tabella offre un quadro riepilogativo delle città, delle scuole, degli studenti e dei tutor coinvolti.

Tab. 1. Studenti seguiti con "Bussole" nelle 4 città partner. Secondo anno di attività

Città/territori	F	M	Tot.	%	N. Istituti di provenienza studenti	N. Laboratori realizzati	N. Tutor
Arezzo (e provincia)	16	24	40	19%	5	3	7
Bologna	35	22	57	26%	12	3 + sostegno personalizzato	9
Milano	52	15	67	31%	8	3	10
Torino	23	30	53	24%	8	2 + attività di doposcuola	10
Totale	126	91	217	100%	32	11	36

Dei 217 alunni CNI che hanno usufruito del sostegno scolastico, 126 sono ragazze e 91 ragazzi. Una supremazia numerica femminile ancora più netta rispetto al dato del primo anno del progetto.

Cittadinanze, provenienze, età di arrivo

Quali caratteristiche presentano le biografie migratorie dei nostri studenti? Su 10 studenti dei gruppi di "Bussole", 8 sono nati negli anni 1995-1997, e sono in prevalenza ragazze. Hanno dunque un'età che oscilla tra i 14 e i 16 anni (Tab. 2). Circa uno studente su quattro è nato nel 1994, ed ha dunque sedici anni, e un allievo su sette ha diciassette e più anni. In quest'ultimi casi si tratta, per lo più, di studenti inseriti nelle seconde e terze classi, e in pochi casi, di studenti frequentanti i corsi serali, comunque accolti nei laboratori di "Bussole". Fatta questa precisazione, è agevole arguire da questi primissimi dati una diffusa situazione di ritardo scolastico.

Tab. 2. *Studenti "Bussole" per anno di nascita. Secondo anno di attività*

Anno di nascita	F	M	Totale	%
1992/1993	9	6	15	8%
1994	9	10	19	9%
1995	28	21	49	23%
1996	39	28	67	31%
1997	39	23	62	29%
1998	1	3	4	2%
Non indicato	1	-	1	-
Totale	126	91	217	100%

Quante sono le cittadinanze dei 217 studenti frequentanti i corsi di sostegno scolastico? Per la precisione sono 37: la romena è quella più rappresentata (con 31 ragazzi/e, soprattutto presenti a Torino, Bologna e Arezzo), seguono poi la marocchina (con 24, in particolare a Bologna e Torino), la Filippina (con 19, concentrata a Bologna e Milano) e la cinese (con 19, in particolare presente a Milano e Bologna), e poi la moldava (con 16, soprattutto a Bologna), l'ecuadoriana (con 13, specialmente a Milano), l'albanese (con 7, ad Arezzo in particolare) e via dicendo. La tabella 3 offre al riguardo un quadro completo delle nazionalità rappresentate e la tabella 4 presenta una suddivisione per genere.

Tab. 3. *Elenco delle cittadinanze degli alunni seguiti nelle 4 città partner. Secondo anno di attività*

Nazionalità/ Città di "Bussole"	Arezzo	Bologna	Milano	Torino	Totale
Romania	5	8	-	18	31
Marocco	1	8	4	11	24
Cina	1	5	13	-	19
Filippine	3	8	7	1	19
Moldavia	1	8	3	4	16
Ecuador	2	1	8	2	13
Perù	-	3	7	3	13
Egitto	-	-	5	3	8
El Salvador	-	-	7	-	7
Albania	6	-	1	-	7
Bangladesh	1	5	1	-	7

Nazionalità/ Città di "Bussole"	Arezzo	Bologna	Milano	Torino	Totale
India	7	-	-	-	7
Rep. Dominicana	5	-	1	-	6
Costa d'Avorio	-	1	-	3	4
Senegal	-	1	-	2	3
Nigeria	-	1	-	2	3
Pakistan	1	2	-	-	3
Tunisia	-	2	-	1	3
Bolivia	-	-	2	-	2
Brasile	-	-	-	2	2
Iran	1	1	-	-	2
Russia	1	-	1	-	2
Sri Lanka	-	-	2	-	2
Altre*	5	3	5	1	14
Totale	40	57	67	53	217

*Con 1 ciascuna: Camerun, Colombia, Congo, Cuba, Emirati A., Etiopia, Ghana, Indonesia, Kosovo, Macedonia, Polonia, Somalia, Thailandia, Ucraina

Tab. 4. Principali cittadinanze degli studenti di "Bussole" in relazione al genere. Secondo anno di attività

Nazionalità/genere	F	M	Totale
Romania	17	14	31
Marocco	14	10	24
Filippine	16	3	19
Cina	10	9	19
Moldavia	8	8	16
Perù	11	2	13
Ecuador	10	3	13
Egitto	6	2	8
Albania	3	4	7
Bangladesh	5	2	7
El Salvador	4	3	7
India	2	5	7

Nazionalità/genere	F	M	Totale
Rep. Dominicana	1	5	6
Costa d'Avorio	2	2	4
Nigeria	1	2	3
Pakistan	3	-	3
Senegal	-	3	3
Tunisia	2	1	3
Altre	11	13	24
Totale	126	91	217

E da quali Paesi provengono? Dei 217 studenti CNI, ben 30 sono nati in Italia (il 14%). I nati all'estero – in genere ricongiunti in Italia ad uno o ad entrambi i genitori – presentano una biografia migratoria (e scolastica) di questo tipo (tab. 5):

- 9 studenti (il 4% del gruppo "Bussole" secondo anno) sono arrivati in tenera età, tra il primo anno e il quinto anno di età. Dunque si sono ricongiunti in età prescolare e, come per gli studenti nati in Italia, hanno seguito l'intero percorso scolastico in Italia;
- 38 studenti (il 18%) sono giunti in Italia tra il sesto e l'undicesimo anno di età. Per molti di loro, l'ingresso nel sistema scolastico italiano è avvenuto nella scuola primaria;
- 77 studenti (il 35%) sono arrivati ad una età tra i 12 e i 14 anni, dunque hanno interrotto il percorso scolastico avviato da tempo nel Paese di origine per riprenderlo in un nuovo contesto;
- 43 studenti (il 20%) arrivati ad una età di 15-16 anni e 15 studenti (il 7%) arrivati a 17-19 anni: si tratta di neo-arrivati inseriti nel biennio delle superiori o nella classe terza (e nella scuola serale).

Nel complesso, dunque, oltre il 60% dei ragazzi di "Bussole" seguiti nel secondo anno di attività si sono ricongiunti con il/i genitore/i nel corso degli ultimi 2-3 anni, in una fase esistenziale molto critica, l'adolescenza, nella quale giocano in modo consistente delicate variabili personali e psicologiche.

Tab. 5. Principali nazionalità in relazione all'anno di arrivo in Italia. Secondo anno di attività

Nazionalità/ Anno di arrivo	Nato in Italia	1-5 anni	6-11 anni	12-14 anni	15-16 anni	Oltre 16 anni	n. i.	Tot.
Romania	-	-	11	8	10	1	1	31
Marocco	9	2	4	8	1	-	-	24
Cina	5	1	3	6	-	1	3	19
Filippine	3	-	2	8	3	3	-	19
Moldavia	-	-	-	8	8	-	-	16
Ecuador	1	1	3	6	2	-	-	13
Perù	1	-	2	3	3	3	1	13
Egitto	-	1	3	4	-	-	-	8
El Salvador	1	-	-	4	2	-	-	7
India	-	-	2	2	1	2	-	7
Albania	-	1	1	2	1	2	-	7
Bangladesh	-	2	3	2	-	-	-	7
Rep. Dominicana	2	-	-	2	2	-	-	6
Costa d'Avorio	1	-	-	1	2	-	-	4
Nigeria	2	-	-	1	-	-	-	3
Pakistan	-	-	1	1	1	-	-	3
Senegal	1	-	-	-	1	1	-	3
Tunisia	2	-	-	-	-	1	-	3
<i>Altre nazionalità</i>	3	1	3	11	6	1	-	25
Totale	30	9	38	77	43	15	5	217

Tipologia di scuola superiore frequentata

Vediamo adesso in quali scuole secondarie di II grado sono inseriti i ragazzi e le ragazze seguiti nel secondo anno di attività. I dati confermano l'andamento, assai noto, delle scelte scolastiche degli studenti stranieri: l'orientamento prevalente al termine del ciclo dell'obbligo, in linea con quanto riscontrato dai monitoraggi ministeriali, è verso i percorsi tecnico-professionali oppure verso i corsi regionali di formazione professionale. Tra i nostri studenti, l'istruzione professionale fa quasi il pieno: 151 studenti (pari al 70% del totale). Seguono l'istruzione tecnica con 45 studenti (il 21%) e quella liceale con 20 allievi (il 9%). L'intervento di sostegno si è rivolto verso gli istituti professionali soprattutto a

Milano; a professionali e tecnici nella città di Bologna (tab. 6). Un esame delle scelte scolastiche degli studenti delle nazionalità numericamente più rappresentate – Romania, Marocco, Cina, Filippine... – evidenzia una netta prevalenza dell'istruzione professionale e tecnica; rarissime le presenze nei licei (tab. 7).

Se infine mettiamo in relazione l'età di arrivo dello studente con la tipologia di scuola superiore frequentata, dal nostro "campione" non pare emergere con nettezza una maggiore incidenza verso il liceo di coloro che sono "nati in Italia" e che sono arrivati da piccoli, in età prescolare (tab. 8). E ciò diversamente da quanto ci si potrebbe attendere, per cui percorsi scolastici più lineari – non frammentati e spezzati come per gli alunni ricongiunti nella preadolescenza o addirittura nell'adolescenza – dovrebbero favorire scelte scolastiche ritenute più "alte" e impegnative.

Tab. 6. Tipologia scuola superiore e città partner. Secondo anno di attività

Città	Liceo	Professionale	Tecnico	n.i.	Totale
Arezzo	8	26	6		40
Bologna	1	33	22	1	57
Milano	5	55	7	-	67
Torino	6	37	10	-	53
Totale	20	151	45	1	217

Tab. 7. Tipologia scuola superiore e principali nazionalità degli studenti. Secondo anno di attività

Nazionalità/Scuola superiore	Liceo	Professionale	Tecnico	n.i.	Totale
Romania	2	22	6	1	31
Marocco	2	14	8	-	24
Cina	1	15	3	-	19
Filippine	2	10	7	-	19
Moldavia	1	10	5	-	16
Ecuador	-	9	4	-	13
Perù	-	10	3	-	13
Egitto	1	5	2	-	8
El Salvador	-	7		-	7
Albania		7		-	7
Bangladesh	1	4	2	-	7

Nazionalità/Scuola superiore	Liceo	Professionale	Tecnico	n.i.	Totale
India	1	6	-	-	7
Rep. Dominicana	-	6	-	-	6
Costa d'Avorio	1	2	1	-	4
Senegal	-	3	-	-	3
Nigeria	1	2	-	-	3
Pakistan	1	1	1	-	3
Tunisia	-	1	2	-	3
<i>Altre nazionalità</i>	6	17	1	1	25
Totale	20	151	45	1	217

Tab. 8. Tipologia scuola superiore ed età di arrivo in Italia. Secondo anno di attività

Età arrivo/Tip scuola superiore	Liceo	Professionale	Tecnico	n.i.	Totale
Nato Italia	4	14	12	-	30
1-5 anni	-	7	2	-	9
6-11 anni	6	24	8	-	38
12-14 anni	5	59	13	-	77
15-16 anni	2	35	6	-	43
Oltre 16 anni	2	10	3	-	15
Non indicato	1	2	1	1	5
Totale	20	151	45	1	217

Situazione di regolarità rispetto al curriculum scolastico

Come è noto, con l'espressione "ritardo scolastico" si intende lo scarto tra l'età anagrafica e l'età corrispondente alla classe di riferimento. È altrettanto noto che per gli alunni neo-arrivati spesso è nel primo anno d'ingresso che comincia il ritardo. Ma qual è la situazione delle nostre ragazze e dei ragazzi seguiti nel secondo anno di "Bussole"? Ebbene:

- 123 studenti (pari al 57%) sono in ritardo rispetto all'età anagrafica: 66 di un anno, 41 di due anni, e 16 di 3-4 anni;
- 88 studenti (il 41%) sono in pari con il criterio dell'età anagrafica;
- per 6 allievi non abbiamo informazioni utili per definire la loro situazione rispetto al curriculum scolastico.

Si evidenzia dunque, una situazione di ritardo abbastanza diffusa, che colpisce più i ragazzi delle ragazze, i ricongiunti dei nati in Italia (quest'ultimi non fanno segnare situazioni di ritardo), più alcune nazionalità di altre. Ad esempio, gran parte degli studenti filippini, peruviani, moldavi e rumeni sono in situazione di ritardo scolastico. Gli allievi di origine bengalese e marocchina invece presentano un dato di incidenza soddisfacente rispetto alla situazione di regolarità del curriculum scolastico (tab. 10).

Tab. 9. Situazione di ritardo scolastico. Secondo anno di attività

Regolarità percorso scolastico	Studenti	%
In pari	88	41%
In ritardo	123	57%
di 1 anno	66	54%
di 2 anni	41	33%
di 3-4 anni	16	13%
Non indicato	6	2%
Totale	217	100%

Tab. 10. Principali Paesi di nascita e situazione di ritardo scolastico. Secondo anno di attività

Paesi di nascita	In pari	In ritardo				n.i.	Totale
		1 anno	2 anni	3 - 4 anni	Tot. ritardo		
Romania	9	16	5	-	21	1	31
Italia	23	6	1	-	7	-	30
Filippine	4	6	4	2	12	-	16
Moldavia	3	6	6	-	12	1	16
Marocco	8	3	3	1	7	-	15
Cina	5	3	4	1	8	1	14
Perù	1	3	4	3	10	1	12
Ecuador	6	3	3	-	6	-	12
Egitto	3	3	1	-	4	1	8
India	4	1	1	1	3	-	7
Bangladesh	5	2		-	2	-	7
Albania	3	3	1	-	4	-	7

Paesi di nascita	In pari	In ritardo				n.i.	Totale
		1 anno	2 anni	3 - 4 anni	Tot. ritardo		
El Salvador	-	4	2	-	6	-	6
Rep. Dominicana	-	-	2	2	4	-	4
Pakistan	2	1	-	-	1	-	3
Costa d'Avorio	-	2	-	1	3	-	3
Altri	12	4	5	5	14	1	27
Totale	88	66	41	16	123	6	217

Gli esiti scolastici delle ragazze e dei ragazzi

L'esito dell'esame di terza media

La scheda studente ha raccolto altresì il dato relativo al giudizio finale conseguito all'esame di terza media. Le tabelle 11-14 offrono un quadro complessivo e diversificato.

La tabella 11 mette in relazione il voto sintetico conseguito all'esame di 3^a media con le scelte scolastiche. In tal modo si vuole verificare se a giudizi differenti corrispondono anche differenti scelte scolastiche.

Se con il gruppo di studenti di "Bussole" seguiti il primo anno di attività, come abbiamo visto nella Prima Parte, emergeva una sostanziale linearità/coerenza tra le scelte dei percorsi scolastici e le votazioni d'esame – insomma, i "più bravi", coloro che registravano i voti più alti, avevano scelto in genere i percorsi di scuola superiore considerati più impegnativi ed esigenti, pur con qualche importante eccezione – nel secondo anno, con un "gruppo" di studenti più numeroso, si notano significative discontinuità e divergenze. Dal computo (per le tabelle che seguono) occorre togliere i dati indisponibili ("Non indicato", n.i.) e il dato relativo ai neo-arrivati inseriti direttamente nella scuola superiore.

Su 17 studenti che hanno conseguito una votazione molto alta, tra gli 8 e i 10/decimi, solo la metà è al liceo: l'altra metà è, in particolare, al professionale e in misura minore al tecnico. Verso queste ultime due tipologie di istruzione superiore si sono orientati anche quasi tutti i 46 studenti che hanno conseguito il voto 7 all'esame di 3^a media. Le iscrizioni al tecnico e soprattutto al professionale da parte di coloro che hanno ottenuto voti dal "sette", e soprattutto dall'"otto" in su, potrebbero far pensare ad un orientamento cosiddetto "svalorizzante". Si è ben consapevoli che ogni ragionamento su questo punto richiederebbe di considerare anche altri fattori di cui non si è qui a conoscenza (ad esempio,

la situazione socio-economica, nonché il capitale culturale dei genitori). Eppure, questi dati sembrano confermare quanto già sottolineato da studiosi e operatori e nelle pagine precedenti: gli studenti stranieri, anche a parità delle altre condizioni rispetto agli studenti italiani, rivedono verso il ribasso i propri percorsi formativi. Ad aver conseguito i voti più alti all'esame di 3^a media sono state le ragazze, come emerge chiaramente dalla tabella 12: se prendiamo il dato relativo agli studenti che hanno conseguito i voti migliori (da 7 decimi fino ai 10 decimi), osserviamo che il 70% sono femmine.

Tab. 11. *Voto conseguito all'esame di 3^a media e tipologia di scuola superiore. Secondo anno di attività*

Voto 3 ^a media/ Tip. scuola sup.	Liceo	Professionale	Tecnico	n.i.	Totale
9 e 10/decimi	1	-	2	-	3
8/decimi	6	6	2	-	14
7/decimi	3	30	13	-	46
6/decimi	5	83	21	-	110
Neo-arrivato	4	25	5	-	34
Non indicato	1	7	2	1	10
Totale	20	151	45	1	217

Tab. 12. *Voto conseguito all'esame di 3^a media e genere. Secondo anno di attività*

Voto esame 3 ^a media	F	M	Totale
9 e 10/decimi	3	-	3
8/decimi	10	4	14
7/decimi	30	16	46
6/decimi	59	51	110
Neo-arrivato	22	12	34
Non indicato	2	8	10
Totale	126	91	217

Esiste un rapporto tra scelta scolastica e luogo di nascita (in Italia, all'estero), età di arrivo e voto conseguito all'esame di 3^a media? Dal nostro piccolo campione, territorialmente disomogeneo, non è facile formulare ipotesi attendibili o generalizzazioni. Rispetto al rapporto tra scelte scolastiche e

provenienza, dal nostro “gruppo ristretto” di studenti emerge, ad esempio, che alla scuola professionale e tecnica vanno tutti gli studenti marocchini e quasi tutti i rumeni, ma anche gran parte degli studenti CNI nati in Italia (tab. 13). Il che sembra confermare quanto sopra osservato: l’essere nati e scolarizzati in Italia, di per sé, non parrebbe un fattore capace di orientare significativamente verso determinate scuole.

Tab. 13. *Principali Paesi di nascita e scelte scolastiche. Secondo anno di attività*

Luogo di nascita	Liceo	Professionale	Tecnico	n.i.	Totale
Romania	2	22	6	1	31
Italia	4	14	12	-	30
Moldavia	1	10	5	-	16
Filippine	2	9	5	-	16
Marocco		12	3	-	15
Cina	1	12	1	-	14
Ecuador	-	8	4	-	13
Perù	-	9	3	-	12
Egitto	1	5	2	-	8
India	1	6	-	-	7
Albania	-	7	-	-	7
Bangladesh	1	4	2	-	7
El Salvador	-	6	-	-	6
Rep. Dominicana	-	4	-	-	4
Altri	11	23	2	-	36
Totale	20	151	45	1	217

Tab. 14. *Voto conseguito all’esame di 3^a media ed età di arrivo. Secondo anno di attività*

Età arrivo	9 e 10/ decimi	8/ decimi	7/ decimi	6/ decimi	Neo-arrivato	n.i.	Totale
Nato Italia	1	3	11	12	1	2	30
1 - 5 anni	-	1	4	4	-	-	9
6 - 11 anni	1	2	9	24	-	2	38
12 - 14 anni	-	5	18	49	3	2	77

Età arrivo	9 e 10/ decimi	8/ decimi	7/ decimi	6/ decimi	Neo-arrivato	n.i.	Totale
15 - 16 anni	1	2	4	13	19	4	43
Oltre 16 anni	-	-	-	4	11	-	15
Non indicato	-	1	-	4	-	-	5
Totale	3	14	46	110	34	10	217

Tab. 15. Voto conseguito all'esame di 3^a media e principali nazionalità. Secondo anno di attività

Nazionalità	9 e 10/ decimi	8/ decimi	7/ decimi	6/ decimi	Neo-arrivato	n.i.	Totale
Romania	1	3	6	13	7	1	31
Marocco	-	1	6	15	-	2	24
Cina	-	1	9	8	1	-	19
Filippine	-	3	4	8	4	-	19
Moldavia	-	1	3	11	1	-	16
Perù	-	-	2	6	5	-	13
Ecuador	1	1	2	7	2	-	13
Egitto	-	1	2	5	-	-	8
El Salvador	-	-	1	4	1	1	7
India	-	-	1	5	-	1	7
Albania	-	-	-	4	3	-	7
Bangladesh	-	1	2	4	-	-	7
Rep. Dominicana	-	-	-	2	2	2	6
Costa d'Avorio	1	-	-	2	1	-	4
Nigeria	-	1	-	2	-	-	3
Pakistan	-	-	-	2	1	-	3
Senegal	-	-	-	2	1	-	3
Tunisia	-	-	1	1	1	-	3
Altre nazionalità	-	1	7	9	5	3	25
Totale	3	14	46	110	34	10	217

Gli esiti scolastici nella scuola superiore

Le tabelle 16 - 19 offrono un approfondimento, da più profili, sui risultati scolastici degli studenti che hanno partecipato ai laboratori per il sostegno scolastico. Il dato, raccolto a fine anno scolastico, fa riferimento al giudizio finale conseguito dallo studente nello scorso anno scolastico (2011/2012). Il dato di media dei 217 studenti seguiti è il seguente: il 36% è stato promosso e il 31% è stato rimandato ad una o più materie; il 25% è stato bocciato e un 2% ha abbandonato il percorso scolastico (tab. 16).

Se proiettiamo questi dati sulle singole città partner possiamo osservare (tab. 17):

- un tasso di promozione più elevato nel gruppo di studenti seguiti a Milano (circa la metà è promossa), mentre nelle altre 3 città partner i promossi sono circa un terzo degli studenti seguiti;
- un'incidenza di rimandati più alta a Torino (quasi la metà degli studenti seguiti), mentre nelle altre città oscilla tra il 20 e il 30%;
- un tasso di bocciatura più elevato nel gruppo di studenti seguiti ad Arezzo (38%) e Milano (27%), molto più contenuto a Torino e Bologna (19%), anche se nel gruppo bolognese si registra il numero più significativo di "abbandoni".

Tra i rimandati, le materie nelle quali gli studenti presentano un'insufficienza sono: matematica, latino e scienze al liceo; chimica, fisica, matematica, inglese, francese, italiano al professionale; diritto, economica aziendale al tecnico.

Tab. 16. Esiti scolastici scuola superiore e tipologia di scuola. Secondo anno di attività

Esiti scolastici	Liceo	Professionale	Tecnico	n.i.	Totale	%
Promosso	8	58	14	-	80	36%
Bocciato	6	36	12	-	54	25%
Rimandato	4	46	17	-	67	31%
Abbandono	-	4	-	-	4	2%
Ritirato	1	1	1	-	3	1%
Trasferito	1	1	1	-	3	1%
Non indicato	-	5	-	1	6	3%
Totale	20	151	45	1	217	100%

Tab. 17. Esiti scolastici nella scuola superiore nelle 4 città partner.
Secondo anno di attività

Città	Promosso	Bocciato	Rimandato	Abbandono	Ritirato	Trasferito	n.i.	Totale
Arezzo (e prov.)	12	15	12	-	1	-	-	40
Bologna	20	11	16	3	2	2	3	57
Milano	32	18	14	-		1	2	67
Torino	16	10	25	1	-	-	1	53
Totale	80	54	67	4	3	3	6	217

Ad aver conseguito un risultato positivo sono, con una incidenza pressoché identica, sia maschi che femmine (37%); gli studenti tuttavia, se presentano un tasso di bocciatura lievemente inferiore alle seconde (23% contro il 26%), sono rimandati a settembre in misura maggiore rispetto alle studentesse (49% rispetto al 29%). Anche i pochi casi di abbandono scolastico colpiscono esclusivamente gli studenti maschi.

Tab. 18. Esiti scolastici scuola superiore e genere. Secondo anno di attività

Esiti scolastici/genere	F	%	M	%	Totale	%
Promosso	47	37%	33	36%	80	37%
Bocciato	33	26%	21	23%	54	25%
Rimandato	37	29%	30	49%	67	31%
Abbandono	1	-	3	3%	4	2%
Ritirato	1	-	2	2%	3	2%
Trasferito	2	2%	1	-	3	2%
Non indicato	5	4%	1	-	6	3%
Totale	126	100%	91	100%	217	100%

Tab. 19. Esiti scolastici scuola superiore e luogo di nascita. Secondo anno di attività

Luogo di nascita/ esiti scolastici	Promosso	Bocciato	Rimandato	Abbandono	Ritirato	Trasferito	n.i.	Totale
Albania	2	2	3	-	-	-	-	7
Bangladesh	3	1	1	-	-	1	1	7
Bolivia	-	1	1	-	-	-	-	2
Brasile	1	-	1	-	-	-	-	2
Camerun	-	1	-	-	-	-	-	1
Cina	7	4	-	1	1	-	1	14
Congo	-	1	-	-	-	-	-	1
Costa d'Avorio	1	-	2	-	-	-	-	3
Cuba	-	-	-	-	-	1	-	1
Ecuador	2	2	6	1	1	-	-	12
Egitto	5	2	1	-	-	-	-	8
El Salvador	1	2	3	-	-	-	-	6
Emirati Arabi	1	-	-	-	-	-	-	1
Filippine	6	6	3	-	-	1	-	16
Ghana	1	-	-	-	-	-	-	1
India	3	1	3	-	-	-	-	7
Indonesia	1	-	-	-	-	-	-	1
Iran	-	1	1	-	-	-	-	2
Italia	9	8	12	1	-	-	-	30
Kosovo	1	-	-	-	-	-	-	1
Macedonia	-	1	-	-	-	-	-	1
Marocco	3	5	5	-	1	-	1	15
Moldavia	10	-	5	1	-	-	-	16
Nigeria	1	-	-	-	-	-	-	1
Pakistan	2	-	-	-	-	-	1	3
Perù	3	5	3	-	-	-	1	12

Luogo di nascita/ esiti scolastici	Promosso	Bocciato	Rimandato	Abbandono	Ritirato	Trasferito	n.i.	Totale
Polonia	1	-	-	-	-	-	-	1
Rep. Dominicana	-	3	1	-	-	-	-	4
Romania	11	8	11	-	-	-	1	31
Russia	1	-	1	-	-	-	-	2
Senegal	1	-	1	-	-	-	-	2
Somalia	-	-	1	-	-	-	-	1
Sri Lanka	2	-		-	-	-	-	2
Thailandia	-	-	1	-	-	-	-	1
Tunisia	-	-	1	-	-	-	-	1
Ucraina	1	-		-	-	-	-	1
Totale	80	54	67	4	3	3	6	217

A conclusione del progetto

Gli studenti seguiti nel biennio

Proviamo a delineare un panorama di sintesi con alcuni dati significativi sull'insieme degli studenti seguiti e monitorati dal progetto "Bussole" nei due anni di attività.

Nel primo anno (a.s. 2010/11, sostegno all'esame di 3^a media), sono stati coinvolti 119 studenti. Nel secondo anno (a.s. 2011/12, laboratori per il sostegno allo studio degli studenti della scuola superiore) hanno partecipato 217 studenti, di cui 100 avevano frequentato il corso di preparazione all'esame di 3^a media l'anno precedente. Questi 100 studenti, evidentemente, stavano frequentando la classe prima della scuola superiore al momento dell'intervento di "Bussole". Dunque, soltanto 19 studenti del primo anno sono andati "persi", *ma non del tutto*, come vedremo più avanti. Non sono stati raggiunti dalla proposta di "Bussole" prevista nel secondo anno di attività, vuoi perché alcuni di loro sono stati "fermati" in 3^a media, vuoi perché alcuni di loro si sono iscritti a scuole superiori lontane dalla sede del corso (fattore di "disseminazione" dei partecipanti su molti istituti diversi) o per altri impegni non potevano garantire la presenza; vuoi infine perché alcuni (pochi) di questi studenti, particolarmente bravi, hanno valutato (loro o congiuntamente con i loro professori) di non necessitare di sostegno. Comunque il monitoraggio di questi studenti è avvenuto attraverso il loro coinvolgimento in altre iniziative, oppure grazie alla supervisione di docenti in contatto con i vari soggetti partner di "Bussole".

In particolare, la defezione più significativa nel gruppo del primo anno si è registrata ad Arezzo; all'opposto, Bologna è riuscita, attraverso una proposta più articolata di cui si è già detto, a seguire per 2 anni l'intero gruppo di "Bussole" coinvolto nel primo anno.

Complessivamente, dunque, *nei due anni di attività, il progetto ha offerto un sostegno allo studio a 236 studenti: 68 a Milano, 60 a Torino, 57 a Bologna, 51 ad Arezzo* (tab. 20).

Tab. 19. Riepilogo degli studenti seguiti/monitorati nei due anni di attività dal progetto Bussole

Città/ territori	(A) Studenti seguiti nel 1 anno di Bussole (2011)	(B) Studenti seguiti nel biennio di attività di Bussole (2011/12)	(C) Studenti Bussole seguiti nel secondo anno (2012)	Studenti seguiti almeno in uno dei 2 anni (A+C-B)
Arezzo	15	4	40	51
Bologna	32	32	57	57
Milano	32	31	67	68
Torino	40	33	53	60
Totale	119	100	217	236

Gli esiti scolastici nei due anni

I dati raccolti nella "scheda studente" ci consentono di osservare gli esiti scolastici degli studenti frequentanti la classe prima della scuola superiore che hanno usufruito per un biennio del sostegno di "Bussole". Dalla tabella 21 è facile ricavare le percentuali di incidenza dei 100 alunni seguiti nei due anni: 35 sono stati promossi, 25 rimandati, 25 "fermati". Si contano sulla punta di una mano gli abbandoni, i ritirati e i trasferiti; di 6 studenti non è stato possibile raccogliere informazioni utili.

Tab. 20. Esiti scolastici nella scuola superiore degli studenti seguiti lungo un biennio da Bussole

Esiti scolastici	Alumni biennio Bussole
Promosso	35
Bocciato	25
Rimandato	25
Abbandono	4
Ritirato	2
Trasferito	3
Non indicato	6
Totale	100

E qual è stato l'esito nell'anno scolastico 2011/12 (3^a media o prima superiore) degli studenti seguiti l'anno scorso con "Bussole" e non "raggiunti" dal progetto quest'anno? I coordinatori e i tutor delle città partner hanno cercato (non senza difficoltà) di recuperare queste informazioni, e anche se non in forma esaustiva, si è riusciti ad avere un quadro sufficientemente ampio.

A Torino sono state recuperate le informazioni di 5 studenti, di cui 3 "fermati" in 3^a media lo scorso anno e 2 iscritti alle superiori. Rispetto ai primi (esame media):

- una ragazza rumena non è stata ammessa all'esame per scarsa frequenza scolastica;
- un ragazzo peruviano ha frequentato la classe terza fino al mese di dicembre 2011. Poi ha fatto ritorno in Perù;
- una ragazza senegalese ha fatto ritorno al Paese di origine a settembre 2011 ed è ritornata in Italia a maggio 2012. Intende iscriversi al Ctp per conseguire la terza media.

Rispetto ai secondi (prima superiore):

- un ragazzo marocchino iscritto al professionale è passato con il voto 6;
- un ragazzo argentino è andato a vivere col padre in Spagna.

A Milano l'unico ragazzo non coinvolto nel secondo anno di "Bussole", un ragazzo ecuadoriano, è stato promosso con il 6 alla seconda classe di una scuola professionale.

Ad Arezzo sono state recuperate le informazioni di 13 studenti seguiti soltanto nel primo anno di Bussole. Per ogni studente è stato steso un profilo sul rendimento e il comportamento scolastico che in questa sede non è possibile riportare.

Una ragazza bengalese, fermata lo scorso anno, ha superato l'esame di 3^a media con il 6.

Rispetto agli altri 12 ragazzi e ragazze frequentanti la prima classe di scuola secondaria di II grado, le informazioni di sintesi sono le seguenti:

- 5 sono stati promossi alla classe seconda con votazione tra 6 e 7/decimi;
- 2 studenti sono stati rimandati a settembre;
- 4 non sono stati ammessi e 1 si è ritirato dalla scuola a dicembre 2011.

A Bologna, come abbiamo visto, l'intero gruppo del primo anno di "Bussole" è stato seguito attraverso una proposta articolata di sostegno, sulla quale ci siamo già soffermati.

Riflessioni conclusive

La prima osservazione riguarda l'ottima tenuta del gruppo di studenti di "Bussole" nei due anni di attività. L'iniziativa progettuale si era posta l'obiettivo di seguire/monitorare lungo un biennio un gruppo di studenti nel passaggio delicato e "cruciale" dalla scuola media alla scuola superiore, laddove, come è noto, si concentrano diversi fattori di criticità nel proseguimento degli studi dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata.

Dei 119 studenti partecipanti al corso di preparazione dell'esame di 3^a media nel primo anno, 100 hanno seguito anche i corsi di sostegno scolastico attivati nel secondo anno di "Bussole". A parte i pochi studenti "fermati" all'esame di terza media, possiamo affermare che la stragrande maggioranza degli studenti del primo anno ha partecipato anche nel secondo anno, usufruendo di un sostegno "continuativo" e sicuramente più "consapevole", grazie ad una pre-conoscenza maturata nel primo anno. Ciò non era scontato e non si è rivelato facile, considerando il numero limitato delle sedi dei laboratori di sostegno e la disseminazione degli studenti seguiti il primo anno nelle scuole superiori ubicate in differenti zone urbane.

Comunque tutti gli studenti, anche quelli del primo anno non raggiunti nel secondo anno, sono stati monitorati, nel senso che i tutor e i coordinatori pedagogici hanno mantenuto un costante contatto con gli insegnanti di classe al fine di conoscere l'andamento scolastico e i bisogni dell'allievo.

Nel secondo anno, il gruppo dei ragazzi e delle ragazze seguite è stato incrementato di un centinaio di nuovi studenti (dai 119 del primo anno ai 217 del secondo), in gran parte neo-arrivati, prevalentemente frequentanti l'istruzione professionale, in situazione di forte bisogno e difficoltà scolastica. Complessivamente, nei due anni di "Bussole" hanno beneficiato delle varie attività di sostegno 236 studenti.

Quali riflessioni, quali acquisizioni e quale bilancio possiamo trarre da questa esperienza biennale?

1. Una prima riflessione concerne le scelte scolastiche degli studenti monitorati, le motivazioni e gli attori che ad esse sottostanno. I diversi dati acquisiti nei due anni, nonostante l'eterogeneità e la casualità del campione di studenti seguiti, ci consegnano alcune evidenze sulle quali merita soffermarsi. Nei paragrafi precedenti abbiamo più volte cercato di verificare il "peso" (l'importanza, il ruolo) di alcuni specifici fattori sulle scelte scolastiche: l'anno di arrivo in Italia dello studente che può segnare percorsi di scolarizzazione frammentati,

l'essere nati e scolarizzati in Italia, gli anni di ritardo scolastico accumulati in terza media, la votazione conseguita all'esame di terza media, le differenze di genere che secondo le diverse culture familiari possono orientare le scelte scolastiche etc... Certamente, altri fattori significativi – ad esempio, il progetto migratorio della famiglia e le prospettive di stanzialità sul territorio italiano – non sono stati presi in esame nella “scheda studente”. Dalla nostra analisi questi fattori sembrano avere tutti una influenza marginale se letti all'interno del gruppo monitorato, ma non si può escludere che per alcuni ragazzi/e essi, singolarmente o congiuntamente, abbiano svolto un ruolo determinante nella definizione del futuro scolastico. Occorrerebbe, come abbiamo osservato più volte, un approfondimento maggiore delle singole situazioni. Probabilmente, da un approfondimento di questo tipo, potrebbe emergere che le motivazioni che più giocano (che più incidono) sulla scelta sono spesso riconducibili al contesto socio-economico e culturale della famiglia di appartenenza. Come hanno evidenziato alcune ricerche a livello nazionale e locale, più è elevato il titolo di studio dei genitori – quello della madre in particolare – più sembrano aumentare le possibilità che i figli frequentino il liceo ed abbiano intenzione di proseguire gli studi iscrivendosi all'università.

Inoltre, rispetto agli attori che intervengono nella fase di orientamento, dai dati e dalle testimonianze raccolte con le interviste sembrano piuttosto rari i casi in cui le scelte sono il frutto di un'attività di orientamento messa in atto dalla scuola stessa o da appositi servizi territoriali. Più frequentemente i ragazzi e le ragazze sentono come più vicino il suggerimento o il “consiglio orientativo” di un fratello o di una sorella maggiore, di un amico/a più grande che ha una diretta esperienza con la scuola italiana, o conosce quel determinato istituto.

2. I dati sugli esiti scolastici degli studenti di “Bussole Fase 2” (seconda annualità) ci offrono altri possibili spunti di riflessione. Tra i 100 studenti seguiti (e osservati) “longitudinalmente” nei due anni di “Bussole” si registra una percentuale di bocciati nel primo anno di scuola superiore piuttosto “alta” (il 25%), anche se nettamente inferiore, ad esempio, alla media nazionale (che supera il 37%). Potremmo chiederci cosa sarebbe stato per molti dei 25 studenti rimandati a settembre con una o più materie, se essi non avessero usufruito del sostegno scolastico di “Bussole”. È evidente che ragionamenti di questo tipo hanno le gambe corte (mancano coerenti termini di comparazione, non si conoscono gli altri fattori che incidono nel successo scolastico...), eppure non possiamo rinunciare a pensare che il sostegno offerto abbia contribuito ad incrementare il numero dei promossi e ridimensionato quello dei bocciati, anche consentendo

a molti studenti di riparare a settembre, invece di dover ripetere la classe fin da giugno.

Non dobbiamo poi dimenticare il profilo di gran parte degli studenti di "Bussole" caratterizzato da una situazione di "fragilità" e "vulnerabilità": l'analisi dei dati quantitativi sugli esiti deve tener conto delle condizioni di bisogno, sotto molteplici profili, di questi ragazzi e ragazze.

Il monitoraggio realizzato su due anni, documentato mediante la "scheda studente", ha consentito di avere una conoscenza più approfondita della biografia scolastica e migratoria, i progetti per il futuro degli studenti seguiti, il ruolo della scuola e degli insegnanti nel momento di definizione delle scelte scolastiche (piuttosto debole, come abbiamo già osservato). Si configura di per sé come "buona pratica" soprattutto se interviene nella delicata fase di attraversamento del "confine" tra ordini di scuola: affinché in questa fase intermedia lo studente non sia lasciato solo, e si eviti l'oscuramento del cammino fatto e della prospettiva di sviluppo tracciata, dei punti di partenza, degli adattamenti compiuti e delle potenzialità su cui si è fatto leva.

Gli elementi di accompagnamento e di accoglienza presenti in questa esperienza progettuale possono costituire indirettamente anche un modo per realizzare sul campo una migliore conoscenza reciproca tra i livelli scolastici, stimolata dalle possibilità di scambi di esperienza, di punti di vista, di compiti e finalità che possono dimostrarsi utili ai fini della costruzione di un sistema scolastico più coeso e unitario.

3. Un ruolo di assoluto protagonista nell'iniziativa progettuale era stato assegnato alla figura del tutor.

Nella Fase 1 di "Bussole", il ruolo del tutor si era configurato come sostegno, come una guida, una sorta di fratello maggiore, a stretto contatto con il ragazzo che veniva seguito anche all'interno della scuola. Nella seconda fase del progetto, il tutor ha assunto il compito di figura di collegamento tra scuola, famiglia ed extra-scuola. I tutor hanno gestito non più il solo sostegno allo studio, ma la complessità della comunicazione tra scuola ed extra-scuola, per mantenere i collegamenti tra insegnanti di classe e docenti, mediando tra le richieste degli insegnanti, dei genitori e dei ragazzi stessi, monitorando il loro percorso scolastico, trascrivendo le votazioni del primo e del secondo quadrimestre e concordando gli obiettivi da raggiungere.

I tutor hanno avuto così la possibilità di approfondire la conoscenza dei ragazzi, di supportarli nel difficoltoso primo anno di scuola superiore, nell'apprendimento linguistico per il sostegno allo studio, ma anche nell'orientarsi nel nuovo

contesto. In alcune città partner, la scuola ha riconosciuto ai tutor il loro impegno nel progetto, attraverso l'attribuzione del credito formativo e in parte attraverso una riduzione dei compiti a casa in concomitanza dei loro impegni come tutor.

Molti dunque gli aspetti positivi segnalati e che hanno a che fare con le caratteristiche dei tutor, con le modalità del loro intervento, con le sinergie nate dal "fare" gruppo con gli altri tutor e con gli studenti seguiti.

L'eterogeneità della loro formazione (Lettere, Chimica, Economia, Beni culturali...) è stata in molti casi una carta vincente, perché ha permesso di seguire i ragazzi nelle materie scientifiche, così come in quelle letterarie;

Tra le criticità, a parte un contenuto e fisiologico avvicendamento di tutor dal primo al secondo anno, si è fatto notare – in particolare da Torino – la difficoltà che i tutor hanno riscontrato nel gestire il doppio ruolo di mediatore tra scuola e famiglia con il compito di sostegno allo studio. Le poche ore a loro disposizione si sono rilevate insufficienti sia da un punto di vista didattico, sia soprattutto sul piano relazionale: i tutor hanno evidenziato la carenza di tempo per creare una relazione di fiducia e complicità con gli studenti. Ma sulla figura e il ruolo del tutor rimandiamo al capitolo seguente.

4. Anche la proposta formativa del secondo anno di "Bussole" ha riscosso un generale apprezzamento dalle scuole secondarie dove avevano sede i laboratori. In alcune realtà gli interventi sono stati fortemente individualizzati (per rispondere meglio alle esigenze specifiche ed estremamente diversificate degli studenti) grazie alla co-presenza e collaborazione tra docenti esperte in italiano L2, tutor e (dove era possibile) docenti disciplinari in un approccio laboratoriale condiviso. Come osserva un coordinatore pedagogico, "la pluralità non solo delle competenze, ma anche delle figure è senz'altro un elemento di stimolo sociale oltre che didattico. In particolare, la presenza dei tutor ha rappresentato una maggiore copertura relazionale in quanto per certi bisogni e difficoltà per i ragazzi è più facile rapportarsi con altri giovani quasi coetanei perché sono più simili e più vicini le sensibilità e le modalità comunicative". "In un ambiente di serena cooperazione – osserva un altro coordinatore del gruppo tutor – i ragazzi si sono sentiti talvolta di condividere dubbi e paure che andavano oltre al mero studio, trovando una rete di sostegno psicologico capace di accogliere problematiche legate all'insicurezza tipiche dell'età adolescenziale oltre che delle dinamiche dell'integrazione".

Diverse le criticità di tipo organizzativo e didattico segnalate. In tutte le città partner sono state segnalate alcune difficoltà nella comunicazione con gli insegnanti, vuoi perché spesso si è lavorato con scuole con cui non vi era una collaborazione pregressa, vuoi perché, dato l'elevato numero di scuole coinvolte sul territorio cittadino, era impossibile gestire e curare formalmente la relazione tra le scuole.

Per non sottrarre i ragazzi partecipanti alle lezioni curricolari (e, nello specifico di Bologna, per permettere il coinvolgimento dei tutor scolastici) i laboratori si dovevano svolgere di pomeriggio, ma allo stesso tempo, il fatto che molti dei ragazzi abitavano lontano da scuola, il carico dei compiti a casa e di altri impegni scolastici ha reso difficile la partecipazione pomeridiana. Comunque, un po' in tutte le città partner si è registrato un calo nella partecipazione o comune una partecipazione discontinua per alcuni ragazzi/e. In particolare a Torino, anche a seguito della scelta della sede ove svolgere le attività laboratoriali e di doposcuola (il centro interculturale), questo calo di partecipazione è stato oggetto di un riflessione condivisa con i tutor.

Le criticità individuate fanno riferimento, tra l'altro, alla scarsa motivazione allo studio da parte di alcuni studenti durante il primo anno della scuola secondaria di secondo grado, in assenza di un obiettivo concreto, riconosciuto e temuto come l'esame di terza media nella fase uno; all'inconciliabilità di orario: sovrapposizione del doposcuola con attività scolastiche o impegni sportivi; agli impegni familiari, come la cura dei fratelli più piccoli; a gravi problemi personali e familiari.

Per incentivare la motivazione e la partecipazione continuativa dei ragazzi, è stata indispensabile una convinta condivisione dello sforzo progettuale con i docenti delle classi interessate, fatto che purtroppo non si è sempre verificato appieno e ha comportato, talvolta, una insufficiente integrazione dei vari apporti e uno scarso riconoscimento delle attività laboratoriali in sede valutativa.

L'esperienza realizzata nei due anni di "Bussole" è stata valutata ampiamente positiva dai coordinatori pedagogici locali e un simile giudizio è emerso spesso, anche implicitamente, negli incontri di supervisione con i tutor.

Un'esperienza che ha voluto sottolineare l'importanza "cruciale" del passaggio tra i due ordinamenti scolastici e ha avuto sicuramente ricadute in termini di rimotivazione e sostegno per alcuni studenti e un generale miglioramento delle prestazioni per tutti. In una futura edizione – osserva il coordinatore pedagogico bolognese di "Bussole" – "si potrebbe lavorare maggiormente su

una più puntuale ed efficace tempistica e su una più completa e profonda condivisione del progetto tra scuola ed extrascuola". L'estensione a un numero maggiore di scuole medie nella prima fase del progetto permetterebbe la copertura di un più ampio numero di scuole superiori ovviando alle limitate possibilità di questa prima edizione.

In conclusione, ci sembra di poter osservare, dall'analisi dei dati raccolti e dalla lettura delle relazioni dei coordinatori pedagogici del progetto, che nelle 4 città coinvolte "Bussole" ha ricevuto un adattamento alle diverse realtà e alle specifiche storie di ciascun partner locale: pur nella forte condivisione degli obiettivi e del percorso tracciato, ogni partner ha cercato di interpretare nel modo più consono ed efficace il ruolo e i compiti affidati. I risultati sono soddisfacenti in termini di esiti scolastici dei ragazzi e delle ragazze coinvolte; sono molto positivi rispetto all'esperienza di tutoraggio con ricadute di tipo formativo e relazionale sia per i "fratelli maggiori" (i tutor) che per i "fratelli minori" (gli studenti partecipanti); sono stimolanti se osservati dalla prospettiva della ricerca e sono densi di spunti e indicazioni per il sistema scolastico e per un futura riprogettazione.







CAPITOLO 4

**ALMENO
UNA STELLA.
I TUTOR, FIGURE
DI PROSSIMITÀ E
D'IDENTIFICAZIONE**

Graziella Favaro

Tutori di resilienza

Nei capitoli precedenti abbiamo tratteggiato i percorsi scolastici degli adolescenti immigrati, le loro aspettative, conquiste e difficoltà a partire dalle storie dei ragazzi coinvolti nel progetto “Bussole”. Un tratto che accomuna i minori che ricominciano la vita altrove e riprendono il cammino di apprendimento in un altro contesto è la condizione diffusa di solitudine che li costringe spesso a prendere decisioni cruciali senza poter contare su orientamenti, consigli, esperienze di altri e, di conseguenza, ad avere l'impressione di “farsi da soli”. A questo proposito Beneduce scrive: “laddove mancano saldi punti di riferimento (simbolici, linguistici, sociali), cosa non infrequente quando il progetto migratorio della famiglia naufraga fra difficoltà e insuccessi, gli adolescenti immigrati sembrano confrontarsi con una singolare forma di solitudine e diventare quasi demiurghi di se stessi e del proprio destino” (Beneduce 1998).

Anche di fronte alle richieste della scuola e alle fatiche di una scolarità che è segnata da una forte discontinuità, gli adolescenti stranieri si trovano a doversi destreggiare fra cadute e riprese, fra la voglia di riuscire e la perdita delle illusioni e della motivazione. Secondo B. Cyrulnik (2005 e 2009), un bambino o un ragazzo che sperimentano una situazione di rottura e di vissuto traumatico, per poter intraprendere un percorso di “neosviluppo resiliente”, devono trovare sul cammino almeno una stella: “Occorre che la società e la cultura abbiano predisposto intorno al minore qualche stella, ossia dei rapporti e delle relazioni che rappresentano dei *tutori di resilienza*”.

Chi è la “stella”? E' una figura, all'interno o all'esterno della famiglia, che li sostiene per un pezzo di strada, che offre ascolto ed empatia, aiuta in maniera concreta e ripara la fiducia in se stessi che si è nel frattempo affievolita.

Nel progetto “Bussole” abbiamo cercato di disseminare la rotta scolastica dei ragazzi neo arrivati con qualche “stella” o, meglio – per utilizzare la metafora del titolo - con qualche bussola. Abbiamo affidato questo compito a un gruppo di tutor che hanno contribuito ad accogliere, almeno in parte, la vulnerabilità degli adolescenti stranieri affinché essa potesse trasformarsi, con il tempo e con attenzioni mirate, in una situazione più aperta e in percorso di resilienza.

Chi sono i giovani tutor che hanno accompagnato per due anni le ragazze e i ragazzi stranieri lungo il cammino della scolarità, dell'apprendimento e dei passaggi da un ciclo di scuola ad un altro? Quale ruolo hanno svolto e quali considerazioni e proposte possiamo trarre dalla loro esperienza di “fratelli e sorelle maggiori”?

Diamo spazio ai loro racconti, contenuti nei diari di bordo che tutti i tutor han-

no compilato durante la durata dell'intervento e seguiamo la rotta indicata dalle "bussole".

L'anello mancante

Mi reputo molto soddisfatta della relazione che ho instaurato con i ragazzi. Non si smentono mai e sanno dimostrare che, una volta trovata la chiave di accesso, hai il permesso di entrare nelle loro vite e senz'altro hanno più stimoli per continuare il loro percorso di scuola e fuori.

La cosa più bella è stata la reciprocità: loro mi hanno regalato (chi più e chi meno) un pezzo della loro vita e della loro storia e io, nel mio piccolo, ho tentato di rendermi più accogliente e disponibile possibile, affinché avessero presente che per essere veramente parte integrante e integrata della società devono fare alcune scelte... Devono avere un'istruzione perché ne sono degni e perché è quello che probabilmente li renderà uomini e donne liberi.

Un tutor ha un compito molto importante, cioè quello di essere autentico, perché i ragazzi possano "toccare con mano" ciò che è stato e ciò che è diventato. Un tutor è una sorta di esempio, di chi ha dovuto lasciare tutto quello che gli apparteneva per cause di forza maggiori e ha cambiato completamente vita, conoscendo persone e ambienti diversi.

Deve avere la capacità di vivere e rappresentare per i ragazzi la continuità tra ciò che sono stati e ciò che stanno diventando. È un diritto dei ragazzi immigrati capire che sono come una terra fertile, che va curata e coltivata, e che nessuno e nessun luogo strapperà la loro storia, le loro radici. Insomma, che non devono scegliere tra passato e presente perché possono tenere entrambi per costruirsi un futuro.

Un tutor forse può essere proprio *l'anello mancante*, dando la possibilità di far capire a chi non ha scelto di partire che ha una storia importante, che si è unici nella propria diversità, essenziale per affermare le persone che siamo.

Un fattore fondamentale per lavorare bene come tutor è la continuità e quindi, c'è bisogno anche di altre risorse, come il tempo e lo spazio. Ho notato che i ragazzi avvertivano il bisogno di avere uno spazio più informale e personalizzato, che non fosse la scuola, visto come un ambiente puramente didattico, nel quale non è possibile esprimere determinati bisogni personali, che sono importanti da esternare, perché possono agevolare il processo di inserimento.

Avere uno spazio proprio significa consolidare il rapporto tra i minori

seguiti e i giovani che li accompagnano durante il loro processo di integrazione. Significa creare il senso di gruppo e dell'appartenenza.

Un'altra risorsa importante è il tempo: lavorare insieme una volta la settimana è riduttivo, rispetto al percorso che andrebbe compiuto. A volte ho avvertito delle discrepanze tra un incontro e l'altro che impedivano una reale continuità nel percorso.

I ragazzi stranieri hanno bisogno di dare un senso alle loro storie e al percorso scolastico che compiono per inserirsi in questa società, con la quale si trovano a doversi confrontare giorno dopo giorno. Non tutti hanno le capacità e la forza per ricominciare da capo, non tutti possiedono gli strumenti adatti.

È molto importante concedere loro nella fase iniziale una relazione, un tempo e dello spazio che gli permettano di sostare, confrontarsi e ripartire.

(dal diario di bordo di S.)

Né insegnanti, né pari

Alla fine dell'esperienza come tutor, posso esprimere una valutazione molto positiva e mi ritengo molto soddisfatta di quello che siamo riusciti a fare, noi del gruppo tutor insieme all'insegnante.

Noi tre tutor, S., F. e io abbiamo avuto momenti da soli e momenti in compresenza e ci siamo "divisi" i compiti in modo inaspettatamente naturale: F. aiutava gli studenti che dovevano studiare matematica, geometria, biologia e scienze, cioè le materie scientifiche, S. ed io ci eravamo suddivise le altre materie umanistiche. E l'insegnante orchestrava il tutto passando da gruppo a gruppo.

Negli incontri in cui sono stata l'unica tutor presente, la docente divideva gli studenti in gruppi secondo le materie di studio e tutte e due aiutavamo, andando e venendo tra i gruppi.

È stato molto soddisfacente lavorare in questo modo anche perché tra noi tutor c'era grande intesa e nessuno di noi si vergognava di domandare a qualcun altro o alla docente chiarimenti su argomenti poco chiari, anzi, molto spesso ci si chiedeva l'un l'altro un aiuto nella spiegazione. È stata inoltre la fase che più mi ha permesso di capire e sentire meglio il mio ruolo di tutor con tutti i ragazzi, non solo con quelli di origine cinese.

Un tutor deve supportare e lo può fare. Innanzitutto aiuta i ragazzi a studiare, sia le materie di cui ci si ricorda meglio, sia quelle mai studiate: si studia insieme allo studente, leggendo il libro e interiorizzando insieme i contenuti.

E poi, cosa molto importante, il tutor ascolta i ragazzi quando sono tristi o arrabbiati per disaccordi con i professori, quando pensano di non riuscire proprio a capire una materia (ad esempio, gli studenti sudamericani alle prese con l'inglese), quando sono arrabbiati con il mondo perché hanno dei disagi a casa e si sentono soli.

Purtroppo, non sempre, l'ascolto è efficace. Possiamo prestare attenzione agli studenti e alle loro difficoltà scolastiche, ricordando con una certa tenerezza e nostalgia i nostri anni recenti nella scuola superiore, ma troppo spesso, oltre che parole di incoraggiamento, non si riesce ad andare. Ritengo però giusto che ci sia un limite: noi non siamo insegnanti né psicologi e avere il ruolo di tutor vuol dire anche capire quali sono i confini e le possibilità della nostra relazione con i ragazzi.

Penso che l'accompagnamento possa essere un valido strumento nell'integrazione dei ragazzi nella scuola e nella realtà circostante.

Spesso le domande che gli studenti avevano vergogna a fare ai professori, forse per via dei compagni o forse per via dei professori stessi, venivano poste invece a noi tutor. E questo proprio perché non venivamo considerati professori (anche se spesso e volentieri ci chiamavano "prof", soprattutto all'inizio) ma neanche loro pari. Così i ragazzi potevano chiederci dei chiarimenti sulle materie di scuola e farci anche domande sulle questioni della vita: come compilare un documento, come accedere a un servizio...

Spesso durante i miei incontri mi sono trovata a spiegare le regole della scuola e del "vivere italiano" che i ragazzi non conoscevano e non comprendevano e che nessuno aveva loro chiarito. E a volte si dissipava un po' la confusione nella mente dei ragazzi.

(dal diario di bordo di G.)

Ascoltare, ma anche giocare

Un tutor può affiancare l'insegnante nella spiegazione, chiedere ai ragazzi come stanno e cosa hanno di urgente da studiare, può chiedere loro alcune informazioni sulla loro storia di immigrazione o sulla cultura

di origine: può scambiare con loro storie, aneddoti e tecniche diverse di risoluzione dei problemi di matematica.

Deve saper ascoltare i ragazzi nel momento in cui mostrano più difficoltà o mancanza di motivazione e, insieme all'insegnante, può stimolarli a fare meglio e non arrendersi.

Può spiegare meglio una parola o un concetto che in italiano risulta difficile ai ragazzi o può sentirli mentre ripetono una lezione.

Infine, ma non meno importante può giocare con loro e chiacchierare mentre si va insieme a prendere la metro!

(dal diario di F.)

Più attenzione alle domande dei ragazzi

Personalmente sono soddisfatto del lavoro che ho svolto. Penso che i laboratori siano stati un'esperienza positiva nella formazione dei ragazzi, e anche nella mia. E i risultati e i commenti dei ragazzi lo confermano.

Dal punto di vista del ruolo dei tutor, penso però che il lavoro poteva essere più ricco. Forse dovevamo andare oltre i bisogni e le richieste scolastiche e fare più attenzione alle domande personali dei ragazzi. Il gruppo dei ragazzi era molto ricco, di esperienze, di culture, di capacità e interessi, e non abbiamo sfruttato questa varietà per scambiare di più e conoscerci meglio.

Continuo a pensare che il lavoro del tutor sia principalmente espresso nella disponibilità all'ascolto e alla collaborazione con i ragazzi.

Il tutor dovrebbe quindi essere una persona in cui i ragazzi possono vedere un supporto e con il quale possono stabilire anche una relazione di confidenza, approfittando della sua presenza ed esperienza per riflettere sulla propria storia.

Il ruolo del tutor è molto complesso da capire, ed altrettanto da attuare, vista la quantità di luoghi e di esperienze dove può intervenire. Ciò che è prevalso nella mia esperienza è stata la richiesta di aiuto allo studio, rischiando così di confondere il tutor con un operatore del doposcuola.

(dal diario di A.)

Sperimentare la vicinanza

I progetti di *tutoring* o di *mentoring*, destinati in particolare ai minori che hanno una storia diretta o familiare di migrazione, sono largamente diffusi in molti Paesi europei ed extraeuropei e hanno rivelato nel tempo la loro efficacia (Commissione Comunità Europea 2008). Originatisi da idee lanciate e sperimentate dapprima in Israele, essi sono attualmente realizzati in maniera ampia negli Stati Uniti, nei Paesi del Nord Europa, in Olanda, in Germania. Citiamo, tra gli altri, la rete "Nightingale", che prende il nome dall'usignolo, il quale - si dice e si legge nella presentazione del progetto - canta solo quando si sente al sicuro, e che conta oggi numerosi progetti nazionali dopo avere preso avvio in Svezia (a Malmö) e negli Stati Uniti. O ancora, il progetto "Goal" che può contare attualmente ad Amsterdam su circa 400 mentori e che è stato poi ripreso anche ad Amburgo e a Stoccolma. In Olanda vengono destinate da anni risorse economiche ingenti e continuative allo sviluppo di progetti di *mentoring* diffuso a scuola e nei quartieri.

Due ragioni strutturali e altrettanti modelli di riferimento stanno alla base delle azioni e delle iniziative che coinvolgono la figura dei mentori in altri Paesi. Da un lato, esse si sviluppano soprattutto nei contesti che hanno una storia antica di immigrazione e che, di conseguenza, possono contare su una radicata presenza di cittadini di origine straniera distribuiti su classi generazionali diverse. Si collocano inoltre in Paesi caratterizzati da forti concentrazioni di immigrati e dei loro figli in determinati quartieri e zone delle città. Dall'altro lato, esse si basano su una forte valorizzazione e un chiaro riconoscimento delle comunità straniere, delle diverse origini e delle "appartenenze" di ciascuno. Sulla base di questo convincimento, si ritiene in certi casi, maggiormente efficace l'intervento diretto e duraturo di una figura "interna", che presenta tratti biografici e culturali di vicinanza e corrispondenza nei confronti dei destinatari, rispetto, ad esempio, al ruolo di un operatore dei servizi comuni.

In questa visione, gli elementi di somiglianza e di conseguente e possibile rispecchiamento possono diventare centrali nello sblocco di situazioni di difficoltà e ripiego e che richiedono un affiancamento e un'attenzione mirata.

I mentori inoltre agiscono quasi sempre entro luoghi neutri e informali, oppure negli spazi familiari e nella dimora di coloro che sono da loro accompagnati e sostenuti. Più simile al modello e all'impostazione francesi, la situazione italiana tende invece a sottolineare la necessità di una buona integrazione dei cittadini stranieri e dei loro figli, considerati come singoli individui e non come appartenenti a determinate comunità e gruppi. E questo cammino si compie soprat-

tutto entro i servizi e gli spazi comuni di tutti e per tutti. Scarso protagonismo viene di conseguenza finora riconosciuto ai “rappresentanti etnici” in quanto tali, i quali possono tuttavia essere impiegati, se opportunamente formati, come mediatori linguistico-culturali entro i servizi per tutti, come risorsa al servizio di un servizio. Nella scuola, ad esempio, i mediatori linguistico-culturali vengono chiamati per fare da ponte, per organizzare la fase di accoglienza e di primo inserimento degli alunni neoarrivati, per tradurre messaggi e colloqui, per avvicinare la scuola alle famiglie immigrate e viceversa.

... e la giusta distanza

Il progetto “Bussole” ha coinvolto nei due anni 51 tutor italiani e stranieri che hanno accompagnato i ragazzi immigrati nei momenti dedicati ai laboratori linguistici e all’apprendimento, in generale.

Più che di “mentori”, si è trattato in senso stretto di tutor e di accompagnatori/facilitatori lungo il cammino della scolarità.

I due termini vengono spesso sovrapposti e usati come sinonimi, ma si riferiscono in realtà a figure e compiti non del tutto coincidenti e sovrapponibili. Il tutor opera all’interno di un’istituzione di educazione formale, nell’ambito di un progetto educativo specifico e definito e il suo intervento è focalizzato soprattutto sugli aspetti cognitivi e dell’apprendimento. Il mentore invece agisce anche in maniera autonoma, seppure sempre all’interno di un progetto, e soprattutto nelle situazioni informali. Il suo ruolo di guida e di modello di identificazione e riferimento ha a che fare maggiormente con le componenti socio-emotive della storia personale e scolastica e con l’attesa di un cambiamento nel comportamento da parte del minore accompagnato.

Tutti i giovani tutor di “Bussole” hanno agito all’interno delle istituzioni scolastiche e sempre in luoghi formali, accanto ai docenti e di facilitatori linguistici, svolgendo quindi un ruolo di tutoraggio educativo nei confronti degli adolescenti accompagnati. Hanno assunto dunque un ruolo di “fratelli e sorelle maggiori”, connotato ad un tempo sia dalla vicinanza che da una certa ridotta “verticalità” e distanza. Essi sono *prossimi* perché hanno attraversato in tempi abbastanza recenti le stesse difficoltà, hanno cercato risposta alle medesime domande, hanno proceduto lungo il cammino faticoso del diventare grandi altrove per tentativi ed errori, prove e riprove. Essi sono un po’ *distanti* perché hanno un’età più grande, un’esperienza più matura che li ha già messi a confronto con scelte, definizioni di sé, costruzione di futuro.

I punti di forza che possono rendere efficace la presenza di questa figura nei progetti rivolti agli adolescenti immigrati sono rintracciabili, oltre che nelle comuni biografie, che presentano tratti di corrispondenza e rendono possibile il rispecchiamento, anche nella loro collocazione anagrafica.

I tutor di "Bussole", studenti universitari o allievi frequentanti gli ultimi due anni delle scuole superiori, hanno un'età che va dai 18 ai 25 anni. Non sono quindi ancora adulti, ma non sono neppure dei pari, rispetto ai ragazzi che essi accompagnano. La differenza di età (che va da 5 a 10 anni) li colloca in uno spazio intermedio e nella giusta distanza, sia rispetto agli adolescenti seguiti, che agli insegnanti e ai loro genitori. Questo ha permesso ai tutor di stabilire una relazione più aperta e autentica con i ragazzi e durante gli incontri hanno potuto emergere frammenti di storie, emozioni trattenute, domande che non avevano trovato fino a quel momento voce, interlocutori e ascolto.

Un tratto che caratterizza spesso le storie personali e scolastiche degli adolescenti immigrati è la perdita di fiducia nelle proprie capacità e il venir meno, di conseguenza, della motivazione ad apprendere. Anche solo la presenza fisica dei tutor nello spazio dell'apprendimento e la visibilità di una storia che ha tratti di comunanza con la propria, è di per sé un elemento positivo. Essa consegna in maniera immediata un messaggio di speranza e apertura: i tutor rappresentano la prova che il cammino è possibile, che il disorientamento può essere riparato e che ognuno può trovare la propria rotta.

La testimonianza di H., che ha sperimentato come molti adolescenti stranieri un cammino di scolarità discontinua, che ha vissuto l'insuccesso e l'abbandono scolastico, ma che alla fine sta compiendo un cammino di formazione positivo, rappresenta per i minori stranieri la conferma della possibilità di riuscire, pur se tra fatiche, soste e nuovi inizi.

Anch'io ho vissuto il fallimento.

Sono H., un ragazzo marocchino, nato a Casablanca. Sono arrivato in Italia nel 1998 per ricongiungimento familiare, ci siamo riuniti a mio padre che era in Italia già dal 1989. Ho cominciato frequentando la classe quarta elementare, con un ritardo di due anni, ma, dopo soli quattro mesi, per fortuna mi hanno trasferito nella classe quinta, dove avevo solo un anno di differenza dai miei compagni. Dopo le medie mi sono iscritto ad un I.T.I.S., non per passione, ma per una mancanza di informazioni e orientamento. Dopo il secondo anno, alla fine del quale sono stato rimandato, ho abbandonato gli studi, e dopo un anno di abbandono della scuola e di inerzia, ho trovato lavoro nell'edilizia. Sono stati proprio i

tre anni di manovalanza, a darmi un ulteriore input per continuare a studiare. Ho ripreso gli studi, e dopo il diploma, mi sono iscritto a Scienze dell'educazione. Nel mio futuro, mi vedo come educatore per qualche anno, poi mi piacerebbe proseguire gli studi universitari.

(dal diario di H.)

Oltre all'esperienza scolastica segnata dalla discontinuità tra il prima e il dopo, tra il cammino fatto nel Paese d'origine e la fatica di ricominciare da capo e in una nuova lingua, altri temi avvicinano gli adolescenti all'esperienza dei tutor. Sono i dubbi e le domande sulla propria identità (chi sono; a quale Paese appartengo; come faccio a scegliere tra i due contesti; come è possibile sentirsi a casa "qui e ora" senza perdere la propria storia...) che i giovani si sono posti e che sono comuni alle ragazze e ai ragazzi che essi hanno accompagnato per un tratto del cammino.

S. ricorda e ripercorre in maniera vivida, il suo tempo delle scelte, il "tiro alla fune" tra spinte e appartenenze diverse.

Come un tiro alla fune

Mi chiamo S. e sono nata in Italia, ma fino all'età di 8 anni ho vissuto al Cairo, poi i miei genitori decisero di trasferirsi definitivamente a Milano. Ho imparato in fretta l'italiano e sono riuscita ad inserirmi nel gruppo dei pari, senza dimenticarmi della mia identità, di chi sono, da dove vengo e quali sono le mie radici. I miei genitori non hanno mai smesso di ricordarmelo, avevano troppa paura che assimilassi la cultura autoctona, scordandomi delle mie origini.

Mi è capitato spesso di sentirmi in balia tra due mondi, soprattutto in età adolescenziale: da una parte mi sentivo in dovere di rispettare la cultura dalla quale provenivo, dall'altra mi sentivo trascinata dalla cultura italiana. Da adolescente, ho vissuto questa situazione come un tiro alla fune tra due forze tutt'altro che arrendevoli, di uguale intensità e vitalità. Così, per un lungo periodo ho deciso di non scegliere, di stare nel mezzo e osservare per capire come poter riuscire a tenere l'equilibrio tra le due culture parallele nelle quali viaggio da sempre. Intanto continuavo il mio percorso scolastico in mezzo ai miei compagni di classe italiani (ero l'unica straniera!). Mi sono sempre trovata bene e nessuno mi ha mai fatta sentire diversa o esclusa. Concluso il liceo linguistico, mi sono iscritta alla facoltà di Scienze Politiche.

Non avevo ancora raggiunto un livello sufficiente di stabilità emotiva

per potere capire chi ero, cosa volevo, dove andare e che fare. Con il passare del tempo, ho deciso di non lasciarmi trascinare da questo senso di nostalgia che non so definire: è la nostalgia di me stessa e della mia reale identità. Finalmente ho capito che non sono in dovere di scegliere tra le due culture, che posso essere entrambe le cose, che io sono la fusione dell'occidente e dell'oriente.

Intanto mi si sono chiarite anche le idee riguardo al mio futuro lavorativo e ho capito quanto mi piace lavorare con i ragazzi, quanto amo interagire con loro e seguirli durante il loro percorso di crescita. Mi sento sempre più appassionata di psicologia, così ho partecipato al bando per aderire al servizio civile nazionale anche per avere l'occasione di sperimentarmi nel campo educativo.

(dal diario di S.)

Chi sono i tutor di "Bussole"

I frammenti tratti dai diari di bordo ci hanno fatto entrare almeno un po' nelle storie dei giovani che hanno svolto il ruolo di tutor nelle quattro città.

Proviamo a conoscerli più da vicino, presentando alcune loro caratteristiche. Nei due anni, hanno collaborato al progetto 51 tutor: 41 durante il primo anno e nel lavoro di accompagnamento nella classe terza media; 35 nel secondo anno e nelle iniziative di affiancamento degli adolescenti nella classe prima della scuola secondaria di secondo grado.

La tenuta dei tutor nei due anni è stata molto alta in due città su quattro, mentre è stata più debole a Bologna e ad Arezzo. In particolare, a Milano i dieci giovani universitari che hanno operato nel primo anno hanno confermato la loro presenza anche l'anno successivo; a Torino, solo due giovani hanno collaborato solo il primo anno e sono stati sostituiti da altri due nuovi tutor l'anno successivo. A Bologna, dopo il primo anno, sei tutor non hanno più potuto proseguire l'esperienza e sono stati sostituiti da cinque nuovi studenti. Ad Arezzo vi è stato il turn-over più marcato: otto tutor si sono ritirati dopo un anno di esperienza e tre nuovi hanno preso il loro posto.

I tutor nelle città e nei due anni

Città	1° anno	2° anno	sia 1° che 2° anno
Milano	10	10	10
Torino	10	10	8
Bologna	10	9	4
Arezzo	11	6	3
Totale	41	35	25

È stata in netta prevalenza la componente femminile fra i tutor: sono infatti 35 le donne e 16 i maschi. Quanto alle nazionalità, nel gruppo vi erano 36 giovani stranieri o di origine straniera (alcuni nel frattempo erano diventati cittadini italiani) e 15 italiani. Gli stranieri si distribuiscono fra sedici diverse nazionalità, le più numerose delle quali sono state la marocchina (6 tutor); la romena (4); la cinese (3); quelle egiziana, albanese, pachistana, moldava.

L'età dei tutor va da un minimo di 18 anni ad un massimo di 32, con un'età media di 22 anni. Quanto ai loro percorsi scolastici, e, di conseguenza, anche alla loro diversa età, vi sono alcune specificità da città a città. A Milano e a Torino, i tutor erano tutti studenti universitari con un'età dai 20 ai 29 anni. A Bologna invece erano per lo più studenti che frequentavano l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado e che quindi avevano 18 o 19 anni. Ad Arezzo, la situazione era mista per età e scolarità: accanto a studenti universitari più grandi, vi erano altri più giovani inseriti nelle classi finali della scuola secondaria di secondo grado. I dati relativi all'età e alla scolarità dei tutor si riflettono anche sulla loro maggiore o minore "tenuta". Hanno potuto infatti garantire una maggiore stabilità coloro che erano iscritti all'università, con un'età più elevata e un tempo di formazione davanti a sé più dilatato. Sono stati invece nella situazione di dover interrompere l'esperienza dopo il primo anno i più giovani che frequentavano l'ultimo anno delle scuole superiori.

Va detto inoltre che la maggior parte dei tutor impegnati nel progetto aveva già esperienza di lavoro educativo con bambini e ragazzi in ambiti diversi: cooperative sociali, campi estivi, doposcuola, oratori, gruppi scout...

Alla luce dell'esperienza di "Bussole", quali caratteristiche dovrebbe avere un tutor?

Eccole in sintesi:

Le caratteristiche dei tutor

- la vicinanza anagrafica

I tutor si collocano in un'età vicina, ma non pari, rispetto a quella dei ragazzi seguiti. La distanza anagrafica può essere compresa tra i 5 e i 10 anni.

- un'appartenenza plurale

E' un elemento estremamente positivo il fatto che il gruppo dei tutor sia multiculturale e internazionale e che comprenda, accanto a giovani italiani nativi, anche stranieri che hanno vissuto direttamente la migrazione, giovani di "seconda generazione" e italiani di origine straniera.

- la mescolanza di genere

Il gruppo dei tutor dovrebbe essere misto anche per genere, per rendere possibile la ricchezza relazionale data dai comuni interessi e dalle vicende personali più vicine.

- la prossimità linguistica e il plurilinguismo

La presenza nel gruppo di giovani bilingui è un elemento di valorizzazione delle lingue d'origine dei ragazzi stranieri, prefigura la possibilità concreta di un cammino di apprendimento linguistico in italiano positivo e composito ed è un importante segno di riconoscimento e di inclusione.

- linguaggi comuni

I tutor condividono con gli adolescenti l'uso più fluido e agile di canali e strumenti multimediali e questo si rivela positivo, sia nel lavoro didattico e dell'apprendimento, che nelle possibilità di continuare le relazioni a distanza.

- il percorso formativo

I tutor possono essere studenti frequentanti le classi finali della scuola secondaria di secondo grado o gli studi universitari. Questi ultimi hanno, in genere, maggiore disponibilità e tempi più dilatati e flessibili.

- le esperienze educative e di volontariato

Il lavoro di tutoraggio nei confronti di ragazzi più piccoli rappresenta un'esperienza importante e coinvolgente di assunzione di una responsabilità educativa diretta, di cura degli altri e un esercizio concreto di "cittadinanza attiva". Spesso chi si propone per questo ruolo ha avuto in precedenza esperienze di volontariato, di lavoro educativo informale o di servizio civile che vanno riconosciute e valorizzate.

Uno specchio e un'ancora

Come i tutor hanno immaginato il loro ruolo prima dell'avvio dell'esperienza? Quali immagini e metafore hanno utilizzato per descrivere i compiti e le funzioni che avrebbero assunto di lì a poco?

Abbiamo chiesto loro di compilare un diario di bordo che era composto di quattro parti:

- l'auto-presentazione e le motivazioni a collaborare al progetto;
- la prefigurazione del proprio ruolo prima dell'esperienza;
- l'osservazione e descrizione di 5 giornate/tipo;
- le considerazioni, le riflessioni e le proposte dopo l'esperienza (allegato 1).

Nella prefigurazione e descrizione del ruolo, prima dell'inizio dell'esperienza, molti hanno sottolineato soprattutto gli elementi di vicinanza e di prossimità. Il tutor è qualcuno che ti sta accanto, un fratello maggiore sul quale contare, un confidente a cui porre le domande che non ti senti di fare agli adulti. I tutor non italiani o di origine straniera hanno enfatizzato le comuni biografie inquiete legate alla migrazione e hanno sottolineato le analogie e le corrispondenze tra sé e i ragazzi immigrati. In questa prefigurazione, il tutor viene descritto come qualcuno in cui è facile rispecchiarsi, un esempio al quale fare riferimento perché ha attraversato lo stesso spaesamento, un "modello da imitare". Per altri ancora, il tutor è un aiuto concreto e un'ancora alla quale appoggiarsi lungo il percorso scolastico. Rappresenta un'opportunità e una risorsa che sta nel mezzo tra la scuola e gli alunni e svolge compiti soprattutto a carattere "professionale" ed educativo.

Di seguito ecco alcune definizioni del tutor tratte dai diari.

Un tutor è...

- immagini di vicinanza

un'amica

qualcuno che sta al tuo fianco

un accompagnatore

un fratello/una sorella maggiori

un appoggio

una persona più accessibile

né un professore, né un adulto, né un genitore

l'anello mancante nella relazione

uno su cui puoi contare
uno a cui puoi fare le domande che non fai agli insegnanti
un sostegno a 360°
un confidente

- immagini di somiglianza

un esempio rinforzante perché ha un'esperienza simile alla tua
uno specchio in cui riconoscersi
qualcuno più grande e più saggio, ma non troppo da non esserne intimoriti
un esempio da seguire
un riferimento
un modello da imitare perché è come te
qualcuno che ti dice che ce la puoi fare perché ha avuto le tue stesse difficoltà

- immagini di professionalità

una figura semi-professionale
una figura intermedia fra i ragazzi e i professori
una sorta di educatore
un ponte tra la scuola e i ragazzi
una persona che si colloca nello spazio di mezzo tra i ragazzi e la scuola
una cerniera
una risorsa in più per lo studio
una persona che ti aiuta a studiare
un'ancora di salvataggio

Un tutor fa...

Che cosa ha fatto il tutor, sia negli spazi e nei tempi condotti dentro la scuola, sia nei laboratori realizzati in luoghi e tempi extrascolastici?

Nelle diverse situazioni e città, si è osservata l'assunzione di compiti e lo svolgersi di funzioni diverse e sovrapposte, ora a carattere strettamente scolastico e legate all'aiuto allo studio, ora di tipo più informale e attente alle relazioni.

L'accentuazione dell'una o dell'altra forma di tutoraggio – che comunque mai possono essere del tutto distinte e separate – dipende da fattori diversi, quali: le caratteristiche dell'insegnante di riferimento; la fisionomia e le storie dei ragazzi; i bisogni linguistici e scolastici che essi esprimono; il luogo nel

quale viene condotto il laboratorio e il tempo che esso occupa, scolastico o extrascolastico.

In generale, possiamo notare che il ruolo dei tutor è stato più "scolastico" e mirato al compito durante il primo anno, nei laboratori condotti dentro le scuole e mirati in maniera esplicita alla preparazione dei ragazzi per affrontare l'esame di terza media.

Nel secondo anno, il loro ruolo è diventato, in genere, più articolato, sia perché l'esperienza aveva contribuito a dare spessore e visibilità a questa nuova figura di prossimità dai contorni ancora incerti, sia perché le attività di accompagnamento si sono svolte nelle scuole superiori e in luoghi non scolastici, in tempi pomeridiani e con gruppi di ragazzi che in parte già si conoscevano.

Come nella prefigurazione del ruolo, anche nella descrizione delle azioni svolte durante i cinque giorni di attività, scelti a caso, che ogni tutor doveva osservare e raccontare, compaiono funzioni diverse. Esse hanno a che fare, ora con la vicinanza relazionale, ora con l'aiuto allo studio e compiti più definiti.

In ogni caso, la presenza dei tutor ha contribuito a creare un quadro educativo più inclusivo e meno distante, dentro il quale hanno avuto modo di manifestarsi domande, racconti e anche talenti nascosti.

Ecco come i tutor hanno descritto il loro ruolo raccontando cinque giorni della loro esperienza.

Un tutor ha una funzione di

- ... protezione e di sblocco

Racconta la propria storia di integrazione.

Protegge la fragilità dei ragazzi migranti.

Li aiuta a individuare il proprio Nord.

Crea un'alleanza positiva.

Crea le occasioni perché i ragazzi possano parlare di sé e della loro storia.

Stabilisce una relazione più confidenziale grazie alla stessa lingua.

Vive un territorio comune a quelli dei ragazzi perché ne condivide le parole.

Si mette in gioco in prima persona.

Tenta di rompere il ghiaccio.

- ... supporto e mediazione

Media tra i ragazzi e i contenuti da imparare.

Cerca di creare un rapporto bilanciato: né troppo spostato verso gli insegnanti né troppo vicino ai ragazzi.

Attiva uno scambio reciproco.

Dà una mano per i compiti e le cose da fare.

Contribuisce a far riconoscere i talenti e le capacità dei ragazzi stranieri al di là delle loro difficoltà linguistiche.

Cerca di rompere il ruolo passivo di molti ragazzi stranieri che stanno in classe come dei "fantasmi".

Cerca di aiutarli, coinvolgendoli, sostenendoli e incoraggiandoli con affetto e con equilibrio.

Passa il messaggio che c'è, che è presente al loro fianco, che possono contare sul suo aiuto.

Accompagna nel percorso di studi, ma anche nella conoscenza del quartiere e della città.

Apri degli spiragli sul futuro.

Il tutor agisce su due livelli: come figura semiprofessionale (è un primo passo per diventarlo), in quanto risponde a esigenze scolastiche; come aiuto alla relazione perché cerca di proteggere le fragilità di quelli più piccoli di lui.

Stare in ascolto

Alla fine dell'esperienza, la maggior parte dei giovani tutor ha sottolineato che una delle caratteristiche salienti di questo ruolo è la capacità di stare in ascolto, di cogliere segnali di apertura o di chiusura, di intercettare domande che non sempre trovano parole per esprimersi.

Il frammento tratto dal diario di bordo di E., descrive il bisogno di ascolto delle ragazze e dei ragazzi stranieri con efficacia ed empatia.

L'esame e la cioccolata

I bisogni portati alla nostra attenzione dai ragazzi sono i bisogni tipici di ogni adolescente o pre-adolescente, ma il bisogno che più di ogni altro ha colpito me, come credo gli altri tutor, è il bisogno di ascolto.

Questo bisogno fa da collante a tutto il lavoro che si fa con i ragazzi, e lo esprimono in modi diversi a seconda del carattere: qualcuno chiede apertamente, altri in modo più silenzioso; alcuni cercando l'attenzione a tutti i costi, altri cercando di mimetizzarsi sullo sfondo.

La relazione ha avuto, per quanto mi riguarda, un ruolo centrale con i ragazzi che ho seguito. Il fatto che sapessero che, nonostante io fossi lì per studiare con loro, ero presente anche in altri modi, per altri bisogni, ha contribuito a creare un rapporto di fiducia che è stato la base per un intervento efficace.

Gli atteggiamenti che mi sono trovata di fronte sono stati estremamente diversi tra loro: dalla timidezza e ritrosia, alle richieste più aperte della ragazza che ti chiede se l'accompagni a bere una cioccolata perché deve parlare con qualcuno di quel ragazzo che l'ha fatta soffrire. In entrambi i casi però, la richiesta non cambia; mi è parso che i ragazzi cercassero, sì un aiuto per superare l'esame e per studiare laddove non riuscivano da soli, ma mi è sembrato anche che la richiesta fosse più profonda o più intima: quella di colmare quella mancanza che sentono e che, ognuno per i motivi personali che lo accompagnano nella vita, non riusciva a colmare con figure amicali o familiari.

L'atteggiamento da assumere è stato il punto più difficile da definire, per me, dato che il ruolo di tutor non è quello di insegnante e non è quello di amico, ma è un delicato equilibrio di aspetti diversi.

Ho cercato di non essere mai troppo formale con i ragazzi, per non cadere nella dinamica insegnante-allievo, ma è sempre stato chiaro che non ero neppure un'amica o una figura alla pari.

Ho cercato di essere il più possibile elastica nella continua ricontrattazione del patto fatto all'inizio, perché credo che nella scuola vi siano già abbastanza rigidità e perché potevo di certo permettermi, più di un docente, una certa flessibilità nelle richieste e nelle attese.

Un aiuto grande mi è arrivato da alcuni docenti: chi ha contribuito aiutando i ragazzi attraverso interrogazioni concordate su parti ridotte di programma, chi ha passato parte delle sue ore libere a discutere con me dei problemi dei ragazzi e del modo migliore per aiutarli, chi ha fatto degli adattamenti per gli argomenti a scelta da chiedere durante l'esame; chi ha semplicemente contribuito aiutandomi a reperire libri che i ragazzi non portavano, a stampare informazioni e materiale per le tesine dei ragazzi. Ognuno di loro mi è stato d'aiuto e da ognuno di loro credo di aver imparato qualcosa.

Per quanto riguarda gli esiti finali, i due riscontri per me più importanti mi sono arrivati proprio negli ultimi giorni, dai due ragazzi che ho seguito più degli altri, E. e J.

J., non ammesso all'esame, mi scrive ora per dirmi: "Alla fine non vado

in Perù per sempre, a settembre torno qui e torno a scuola... Forse ci vediamo ancora, eh? Per l'anno prossimo..."

E., ammesso all'esame, accompagnato da me al suo colloquio orale al quale non voleva neppure sottoporsi perché era convinto di non sapere nulla, ma in cui alla fine ha fatto una bella interrogazione, mi scrive: "Grazie... Grazie mille. Se non c'era lei oggi non ce la facevo di sicuro!"

(dal diario di E.)

Nella relazione fra i tutor e i ragazzi accompagnati ha giocato un ruolo importante anche il genere. Abbiamo visto che nel progetto "Bussole" si è registrata una predominanza della componente femminile, sia fra gli adolescenti accompagnati che fra i tutor. Ragazze e ragazzi hanno stabilito una relazione con i tutor articolata anche sulla base del genere degli uni e degli altri. Nei momenti più informali, le adolescenti hanno trovato ascolto e complicità nelle giovani donne, interpellandole anche su temi legati all'affettività, alle amicizie, al rapporto con l'altro sesso, alla loro immagine fisica. Hanno chiesto alle tutor di accompagnarle, come abbiamo letto, a "bere una cioccolata per parlare di un ragazzo che le fa soffrire". Da parte loro, i ragazzi si sono maggiormente avvicinati ai tutor attraverso il gioco, le attività sportive, i "due tiri di pallone insieme dopo il laboratorio".

Quattro diverse fasi

L'intervento dei tutor nel progetto "Bussole" ha avuto una durata complessiva di 100 ore, così articolate:

- 40 ore di presenza nelle situazioni di formazione per ciascuno dei due anni, per un totale di 80 ore di tutoraggio scolastico;
- 10 ore di formazione e accompagnamento in itinere del gruppo dei tutor per ciascun anno, per un totale di 20 ore.

Alla luce dell'esperienza, possiamo scandire il loro impegno e l'accompagnamento educativo in quattro diverse fasi e che possiamo definire così:

- l'avvio e l'assunzione del ruolo;
- l'accompagnamento educativo e la centralità del compito scolastico;
- l'approfondimento della relazione educativa e della conoscenza reciproca;
- la chiusura e il commiato.

I fase. La formazione e l'assunzione del ruolo

Durante la prima fase, si è costituito il gruppo dei tutor. Essi sono stati individuati grazie ai contatti con le università e le scuole superiori, attraverso auto-candidature e in seguito a colloqui individuali. Subito dopo ha preso avvio il percorso formativo scandito in quattro incontri. I temi posti al centro del percorso formativo hanno riguardato la propria storia personale e scolastica; una prima conoscenza della situazione degli adolescenti stranieri e del loro inserimento a scuola; lo scambio e la prefigurazione sul proprio ruolo.

La formazione dei tutor: alcuni temi

La formazione iniziale si è articolata in quattro incontri e soprattutto sui temi seguenti:

Mi presento

- la presentazione di sé agli altri;
- la propria storia scolastica e migratoria;
- le motivazioni a partecipare al progetto

Chi sono le ragazze e i ragazzi stranieri

- informazioni sui minori stranieri soprattutto in età adolescenziale;
- aspetti di vulnerabilità e risorse dei minori che migrano;
- esiti scolastici e apprendimento della seconda lingua;
- i momenti cruciali nella scolarità: passaggi di scuola e orientamento

Il tutor: chi è, che cosa fa

- la prefigurazione del ruolo di tutor;
- chi è il tutor scolastico;
- progetti di *mentoring* e *tutoring* in altri Paesi

Informazioni e strumenti per definire la rotta

- la presentazione dei luoghi e delle situazioni in cui si realizza il progetto;
- la conoscenza dei docenti ai quali i tutor si affiancheranno e la formazione dei diversi team;
- il diario di bordo;
- aspetti organizzativi

Dopo i quattro incontri di formazione iniziali, i tutor hanno iniziato il loro viaggio educativo, attrezzati di qualche conoscenza in più e affollati ancora da molti dubbi sul proprio ruolo.

L'incontro iniziale con i ragazzi ha segnato l'inizio dell'avventura professionale e umana.

Come avvicinarsi a loro? Come conoscerli? Come passare messaggi di fiducia e di disponibilità? Nelle prime fasi, uno strumento utile per la reciproca conoscenza si è rivelato quello della presentazione reciproca.

I tutor hanno raccontato alcuni aspetti della propria storia e i ragazzi si sono presentati sulla base di qualche domanda e alcuni sollecitatori (vedi la traccia di intervista "Come va la vita?"; sperimentata dai tutor di Bologna e Arezzo).

Durante i due anni di progetto, il gruppo dei tutor è stato seguito e accompagnato strada facendo durante alcuni incontri, a volte rivolti solo a loro, altre volte anche agli insegnanti con i quali stavano collaborando. Sono stati questi momenti importanti per discutere insieme, rivedere il proprio ruolo, apprendere dall'esperienza degli altri strumenti e modalità efficaci di relazione educativa con gli adolescenti.

Il fase. Abbiamo un compito; facciamo un patto

La seconda fase del lavoro di tutoraggio ha posto al centro il compito scolastico e cognitivo al quale le attività di laboratorio cercavano di dare risposta. Nel caso del progetto "Bussole", la priorità delle iniziative formative del primo anno consisteva nella preparazione dei ragazzi stranieri a sostenere l'esame di terza media. In questa fase, il traguardo era chiaro e ben delineato e il tutor ha funzionato soprattutto come una risorsa al servizio della scuola e dell'obiettivo comune.

I tempi erano stretti, le energie dovevano essere convogliate in maniera efficace, il patto tra tutor e i ragazzi accompagnati era molto chiaro. In questa fase, alcuni tutor si sono sentiti troppo costretti e vincolati ai compiti scolastici, con scarse possibilità di comunicare con gli adolescenti stranieri in maniera più aperta, informale, autentica. Per altri invece, l'obiettivo chiaramente definito ha reso maggiormente individuabile e più gestibile il proprio ruolo di tutor scolastico.

Che cosa hanno fatto i tutor in questa fase? Hanno sostenuto i ragazzi nello studio delle diverse discipline, li hanno aiutati nei compiti e ad affrontare prove e verifiche. Li hanno sorretti soprattutto nello sforzo, faticoso e cruciale, di trovare e mantenere un proprio metodo di studio in una scuola diversa per organizzazione, richieste, impostazione didattica, rispetto a quella sperimentata nel Paese di origine.

l. così descrive una giornata /tipo di questa fase.

Ti mostro come si studia

Io mi siedo, un po' a caso, accanto ad A. e H., che stanno raccogliendo informazioni sulla geografia e la storia del Marocco. A. e H. sembra si contendano la mia attenzione, le richieste mi vengono fatte contemporaneamente (riassumere, spiegare il significato di alcune parole, impostare la pagina etc.). A. mi consulta per scegliere i colori ed il carattere del titolo, H. dice di non saper andare avanti da sola; H. è sicuramente più in difficoltà, si distrae facilmente e distrae anche A. che oggi non ha moltissima voglia di impegnarsi.

Cerco di orientarmi sul lavoro svolto da loro in precedenza e di programmare ciò che devono fare, stabilendo i tempi del mio intervento e spostando l'attenzione dall'una all'altra con ordine, comunicandolo a loro: le incoraggio e cerco di capire quali siano le reali difficoltà di ciascuna, per calibrare il mio intervento.

Non hanno libri di testo a disposizione, il materiale viene cercato su internet, la fonte privilegiata è wikipedia. Quella mattina, a scuola è stata distribuita una chiavetta USB, con la quale hanno giocato fino a pochi minuti prima, sulla quale salveranno di volta in volta il lavoro svolto. Mi riprometto di cercare a casa del materiale e di portarlo.

A. mi consulta per scegliere gli argomenti di cui parlare nella tesina.

Riguardo all'imparare a memoria, ai ragazzi ho detto, in modo diverso, che capivo che la cosa li rendesse più sicuri, ma che sarebbe stato meglio che riuscissero a trovare, loro, le parole giuste; a P. precedentemente avevo avuto il tempo di mostrare come fare e il ragazzo ha poi dimostrato di essere perfettamente in grado di esprimere i concetti in modo corretto, usando i termini adeguati, sembrava molto soddisfatto.

Ho anche detto loro che uno dei rischi dell'imparare a memoria è quello di dimenticare quando si è un po' emozionati e quindi di bloccarsi, ho aggiunto però che mi ero accorta che sapevano rispondere alle domande e che questo era molto importante, perché saper rispondere ad una domanda, sblocca.

Ho cercato di non farmi coinvolgere troppo dalle loro richieste, anche se è stato difficile in alcuni momenti, soprattutto negli ultimi incontri.

(dal diario di I.)

III fase. La relazione si consolida

Nei momenti informali, sulla soglia, prima e dopo le attività, già nella seconda fase la relazione si è fatta via via più densa e vicina. E lentamente ha preso forma un terzo momento, durante il quale il tutor ha mantenuto il suo ruolo di “bussola educativa”, ma è diventato nel frattempo anche un supporto, un consigliere, uno di cui fidarsi e al quale porre domande, esprimere dubbi, confidare emozioni. L’aver condiviso la stessa esperienza di migrazione, di spaesamento e di fatica a ri-orientarsi ha avvicinato le storie di chi è più grande agli adolescenti. Poter raccontarsi e dire di sé nella propria lingua fa subito sentire a casa i ragazzi, i quali spesso dalla propria casa si sono sentiti strappati senza averlo scelto.

Vicinanza di età, di genere, di lingua, di biografia: sono tante le ragioni che rendono con il tempo la relazione più densa e collocano il ruolo del tutor nello *spazio di mezzo*, al crocevia delle storie e degli spazi educativi e personali.

Oltre ad accompagnare e sostenere l’apprendimento, il tutor in questa fase ha contribuito a dare/far ritrovare la fiducia in se stessi a coloro che attraversavano momenti di scoraggiamento e che avevano perso la motivazione a provare e riprovare. Ha rappresentato per i ragazzi un esempio positivo di chi è partito con le stesse difficoltà e i medesimi fardelli e tuttavia è riuscito a farcela.

IV fase. Mantenere dei fili

Nella fase finale, il tutor si è preso il tempo per congedarsi dai ragazzi che ha seguito; si è posto e ha posto loro delle domande sull’efficacia del suo ruolo. I ragazzi hanno ora qualche strumento in più per procedere in maniera autonoma? Hanno capito almeno un po’ come si studia e come ci si organizza? Alcuni di loro hanno ritrovato la fiducia in se stessi e interiorizzato il messaggio che si può riuscire e che si deve continuare a provarci?

Il momento del distacco è stato attenuato dalla reciproca promessa di mantenere i contatti, di continuare a comunicare magari a distanza. Ed è successo infatti che i ragazzi seguiti abbiano contattato i loro ex tutor tempo dopo per raccontare come andava la scuola, come riuscivano a cavarsela nello studio, quali voti avevano preso nella verifica. O anche solo per chiedere un’informazione, un consiglio, un orientamento, oppure semplicemente salutare.

Il racconto/testimonianza di R. ripercorre il suo intervento di “bussola a sua volta disorientata” e la sua relazione con J., andata oltre l’accompagnamento scolastico e continuata anche dopo la fine dell’esperienza.

*Non esiste muro che non possa essere abbattuto.
Un "dietro le quinte" delle attività di una bussola a volte disorientata.*

I primi incontri

Oltre 10-30 a scuola.

"Es peruana".

"No te creo".

"Te digo que sí".

Due ragazze bisbigliano tra loro osservandomi a distanza. Che strana sensazione stanno parlando di me.

"Soy peruana y me llamo Rosita".

Le due ragazze sgranano gli occhi ed è la prima volta che vedo J. abbozzare un mezzo sorriso. Sento che è scoccata una scintilla e che il percorso è iniziato sotto buoni auspici. Mi sbaglio. J. ha costruito attorno a sé un muro alto e impenetrabile. Il suo corpo è presente, ma la sua mente vaga in altri mondi e in fondo ai suoi occhi leggo una costante tristezza. Sono preparata a lavorare sulla produzione scritta di un testo e sull'esposizione orale: pensavo di dovermi districare tra la letteratura italiana, la storia, la geografia e al massimo, in caso di estrema necessità, tra le materie scientifiche. Non sono del tutto preparata a dover abbattere muri o per lo meno non così alti.

Il tempo trascorre. Incontro dopo incontro tra sbadigli, preparazione di tesine e chiacchiere su ricordi peruviani in comune sembra che il muro si assottigli. Poco a poco sembra ricomporsi il puzzle del vissuto di J. Ma non sono preparata a scoprire il perché degli occhi tristi. La perdita dell'affetto materno, la solitudine e l'indifferenza degli adulti, gli episodi di autolesionismo. Mi sento una bussola disorientata.

"Mi aiuti a preparare l'esame domenica?". È proprio J. a chiedermi di entrare nel suo ambiente domestico e di conoscere la sua famiglia. Le giornate prima dell'esame sono intense e il muro sembra sempre più sottile.

Un evento inaspettato

Ore 6.00 a casa. Squilla il telefono e rispondo con voce roca il mio solito "Alò".

"Sai qualcosa di J.? Stanotte non è rientrata a casa e oggi ha l'esame".

La frase mi riporta alla realtà. Tra poche ore iniziano gli esami orali. Che faccio? Innesco una serie di chiamate e alla fine riesco a parlare con J.

“Sto male e non vengo a dare l’esame. Non mi importa”. Riesco a strappare, dopo vari tentativi, la promessa che sosterrà l’esame, ma sento che il muro si sta alzando di nuovo. Tutto risolto? Neanche per sogno”. J. non si presenta e non risponde al telefono. Cerco di mediare con un’infuriata dirigente scolastica e con la famiglia che sembra o non vuole capire la situazione. Mando mille sms sperando che almeno uno giunga a destinazione. Alla fine, grazie ai professori di J., che hanno creduto in lei; alla dirigente scolastica che, dopo aver compreso in parte il perché degli occhi tristi, è intervenuta energicamente con la famiglia, J. ha fatto il colloquio e ha superato l’esame.

Una delusione

Ore 14.00, scuola superiore di J.

“Buongiorno. Ho saputo di J. Abbiamo tanto cercato di aiutarla, ma lei non ha voluto”. Queste le parole di un ex prof. di J., “ex” perché J. si è ormai ritirata da scuola.

Mi chiedo cosa voglia dire “aiutarla”. Forse far finta di nulla quando J. si metteva nell’ultimo banco e si copriva la testa per non farsi vedere mentre piangeva? Oppure pensare che mentisse e che i suoi problemi fossero solo fantasie di una ragazzina con poca voglia di studiare?

Mi sento una bussola disorientata. Dov’è finita l’anima della scuola?

Le parole che ho usato di più

“Sono e sarò presente”. Parole che, se non accompagnate dalle azioni, si sarebbero volatilizzate nell’aria senza lasciare traccia. Azioni che, se non supportate dal lavoro collettivo della grande famiglia di “Bussole”, non avrebbero sortito l’effetto sperato.

Il muro della diffidenza, necessaria protezione per J., è stato abbattuto. Negli occhi di J. continuo a leggere tristezza, ma vedo anche la consapevolezza che esiste un mondo di adulti che non è indifferente, che sa e vuole ascoltare.

(dal diario di R.)

Fasi di tutoraggio

Prima fase	Formazione dei tutor e avvio dell'esperienza	<ul style="list-style-type: none"> - I tutor seguono un percorso formativo iniziale di 12 ore (4 incontri) - Si provvede a formare i sottogruppi, eterogenei per genere, età, nazionalità e lingua e a fare l'abbinamento con le diverse scuole e con i docenti. - Nella fase di avvio, i tutor si presentano ai ragazzi; chiariscono il loro ruolo e cercano di conoscere i ragazzi che seguiranno.
Seconda fase	Centralità del compito scolastico e del patto formativo	<ul style="list-style-type: none"> - Nella seconda fase, i tutor agiscono soprattutto come facilitatori di apprendimento (tutor scolastico). - La centralità è occupata dal compito da superare e dall'obiettivo da raggiungere (ad esempio, prepararsi a superare l'esame di terza media). - Fra i tutor e i ragazzi seguiti si stabilisce un patto formativo esplicito e che riguarda il compito. - In questa fase, i tutor aiutano i ragazzi a studiare, ricercare, affinare capacità e competenze, cercando di aiutarli anche a organizzarsi e a trovare un proprio metodo di studio, rifacendosi anche alla propria esperienza di alunno.
Terza fase	L'approfondirsi della relazione e dello scambio	<ul style="list-style-type: none"> - In una fase successiva, via via che la conoscenza si intensifica, i ragazzi stabiliscono con il tutor una relazione di fiducia. - Pongono domande e cercano risposte che hanno a che fare con la vita di ogni giorno, le amicizie e gli affetti, i progetti per il futuro... - Esprimono i loro disorientamenti e timori, cercano conferme e consigli. Il ruolo del tutor si fa più delicato e complesso, ma può rivelarsi efficace per rassicurare, rimotivare, ridare fiducia in se stessi. In questo caso, oltre ad essere un "tutor scolastico", il giovane, italiano o straniero, può rappresentare per gli adolescenti un esempio e un "modello".
Quarta fase	Un commiato non definitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Al termine dell'intervento di tutoraggio, i tutor e gli adolescenti fanno il "bilancio" del loro incontro: i ragazzi sono più autonomi? Che cosa hanno imparato? Credono un po' di più in se stessi? E i tutor che cosa hanno imparato da questa esperienza? - Oltre che il momento per raccontare e ripercorrere il cammino fatto insieme dai due punti di vista, il commiato è anche l'occasione per darsi appuntamento, mantenendo dei fili e la possibilità di risentirsi.

Per sé e per gli altri. Un'occasione di crescita anche per i tutor

La presenza dei tutor, dentro la scuola e nelle attività extrascolastiche, ha reso più prossimo e meno estraneo ai ragazzi stranieri il contesto educativo italiano, per alcuni ancora poco trasparente. Ha introdotto parole e vissuti di prossimità che hanno reso possibile un rispecchiamento dei più piccoli nelle storie dei più grandi; ha dato spazio e parola al riconoscimento di ciascuno, della sua storia e delle sue attese. I tutor hanno contribuito a costruire spazi e tempi intermedi nei quali gli adolescenti immigrati hanno potuto sostare e ricevere ascolto e aiuto concreto e dai quali ripartire poi con qualche strumento in più e, a volte, con qualche ostacolo in meno.

Ma che cosa hanno ricevuto e imparato a loro volta i tutor dall'esperienza di "Bussole"?

Nei loro diari emergono a questo proposito racconti e consapevolezza dell'arricchimento, personale e professionale, che essi hanno tratto dalla relazione con i ragazzi seguiti, con gli insegnanti che hanno affiancato e dal rapporto con gli altri tutor del gruppo.

Nei confronti degli adolescenti che hanno accompagnato per due anni, i giovani tutor hanno potuto allenarsi a esercitare un ruolo di *responsabilità e di cura* che li ha resi più adulti e più consapevoli. Hanno potuto davvero vivere, senza retorica e in maniera concreta, un esercizio di cittadinanza attiva concreta e duratura. Un'insegnante milanese di una scuola coinvolta nel progetto "Bussole" sottolinea il ruolo positivo che hanno avuto i tutor nei confronti dei ragazzi ma anche la grande importanza civile e di crescita dell'esperienza per coloro che accompagnano.

La responsabilità vissuta

Il progetto "Bussole" si è svolto nella nostra scuola lo scorso anno e prevedeva la presenza di studenti universitari madrelingua (e fra questi uno di lingua cinese) a supporto dei nostri alunni coinvolti.

Credo che questa presenza sia stata una cosa importante, perché ha permesso ai ragazzi stranieri di toccare con mano che ce la si può fare, che si può arrivare all'università, che si possono realizzare i sogni che li hanno condotti in Italia, anche se a volte "portati" qui loro malgrado dai genitori.

Nel nostro istituto, il problema degli alunni neo arrivati è poco presente, in quanto l'85% dei nostri alunni sono nati in Italia, ma esiste sicu-

ramente un altro problema: spesso i ragazzi stranieri si demoralizzano, non tanto per le difficoltà nella lingua parlata, quanto nella lingua dello studio. E' proprio questo che sovente li porta ad operare delle scelte della scuola superiore al di sotto delle loro reali capacità. Vivono a volte un senso di frustrazione, per il fatto di non riuscire a comprendere del tutto concetti e caratteristiche della nostra cultura e della sua storia, e questo fa sì che si chiedano per quale motivo scegliere una scuola di profilo teorico, dato che il frequentarla non sarebbe, come per tutti i ragazzi indipendentemente dalla loro provenienza, faticoso, ma veramente *molto faticoso* e non sempre gratificante.

Il punto di forza più evidente, espresso anche da alcuni ragazzi, è che questi studenti-tutor sono, appunto, studenti, quindi simili a loro per ruolo, più grandi quanto a età e responsabilità, ma non adulti ancora, e quindi modelli vicini da poter imitare.

Spesso infatti i preadolescenti stranieri vedono nelle figure degli adulti di riferimento come una specie di ritorno al passato, un voler tornare a principi e ideali della loro terra di origine, mentre loro, che sempre in maggior numero sono nati in Italia, hanno fatto propri gli ideali e i principi dei loro coetanei italiani. A questo si aggiunge il normale contrasto dei preadolescenti con le figure genitoriali, e l'esigenza sempre più forte dell'approvazione del gruppo, nonché dei cosiddetti "grandi", che però sono sempre ragazzi (i genitori spesso sono visti non come grandi ma come "vecchi"). Nella nostra scuola media, da tre anni stiamo sperimentando un doposcuola con laboratori che pomeriggio prevedono l'affiancamento, per i nostri alunni, da parte di studenti dell'ultimo triennio dei licei di riferimento per un paio di ore la settimana. Questa esperienza è estremamente positiva, e quindi credo che, se fosse implementata con la presenza di tutor stranieri – come è stato per "Bussole" - e meglio ancora in qualche modo istituzionalizzata, sarebbe una buona occasione. Buona per i nostri alunni, per i motivi sopra riportati, e buona per i ragazzi più grandi, perchè li fa sentire responsabili. Non sempre nella nostra società la responsabilità di quello che si fa e si è, è un valore insegnato, o considerato davvero un valore. Inoltre il lavoro di tutor insegna loro il valore dell'attenzione, dell'accudimento di qualcuno altro che ne ha bisogno, e il principio fondamentale che se qualcuno si assume la responsabilità di un compito, lo deve portare a termine nel modo migliore possibile.

(dalla relazione di M.A.B.)

I tutor hanno imparato molto anche dai colleghi, dalle altre “bussole” con cui hanno condiviso vicinanza, spazi educativi, dubbi e proposte.

La varietà delle esperienze, delle storie e delle culture presenti nei diversi gruppi locali ha rappresentato per tutti un elemento importante di apertura e di sollecitazione a conoscersi e a scambiare. Mossi da curiosità reciproca, ad esempio, i tutor milanesi - che avevano sette diverse nazionalità - hanno auto-organizzato una serie di incontri per scambiare elementi delle culture e delle lingue presenti fra di loro. In uno di questi, partendo dalla sua biografia e da quella dei genitori e della sorella più piccola nata in Italia, G. ha spiegato la differenza delle storie e dei viaggi che si ritrovano fra i minori cinesi di età diversa e che sono arrivati in Italia in ondate successive. Ha presentato alcuni aspetti della lingua cinese e le difficoltà che i bambini e i ragazzi sinofoni incontrano nell'apprendimento dell'italiano. S. e M., ragazze egiziane di diversa religione, hanno a loro volta raccontato agli altri tutor che cosa le contraddistingue e che cosa le divide e come la migrazione e i comuni vissuti di spaesamento le accomunino e vadano oltre le credenze religiose. H. ha ripercorso il suo viaggio dal Marocco e ha raccontato la varietà del suo Paese e le storie degli adolescenti che da lì provengono, spesso da soli e consegnati precocemente a responsabilità adulte.

Un racconto reciproco intessuto di informazioni e di viaggi personali, ma segnato soprattutto dalla varietà e dalla singolarità delle vicende e dei percorsi. Lo scambio fra i tutor ha rappresentato per tutti un esercizio costante e continuo di apertura interculturale che decostruisce gli stereotipi e le rappresentazioni rigide degli altri per aprirsi sulla varietà delle storie e l'irriducibilità ad uno schema prefissato delle fisionomie delle persone.

In altre città (a Bologna, ad esempio), l'idea di costruire insieme un video sulle storie dei ragazzi seguiti e sul ruolo dei tutor ha permesso a questi ultimi di confrontarsi e negoziare, definendo le priorità e i contenuti salienti della videonarrazione. A Torino e ad Arezzo, la raccolta delle storie dei ragazzi seguiti attraverso le interviste (*Come va la vita?*) ha rappresentato per i tutor l'occasione per ripercorrere anche la propria storia scolastica e di migrazione, ricordare le cadute e le conquiste e diventare consapevoli di quanto l'esperienza personale - ripensata e rielaborata - possa diventare un dono per chi è più piccolo.

Quanto sono stati efficaci i tutor?

A questa domanda, I. ha cercato di rispondere nel suo diario, definendo le condizioni perché la loro presenza possa essere di aiuto e di stimolo:

“Un tutor può fare tanto o niente. Può fare tanto se questa attività è abbastanza continuativa e bene inserita nella scuola. Gli basterebbe in questo caso avere

la volontà di mettersi in gioco, di mettere a disposizione degli altri le proprie conoscenze e competenze. Può fare niente se invece non è accompagnato e sostenuto dalla volontà e disponibilità della scuola e degli insegnanti e se la sua presenza è estemporanea e non pensata”.

Al termine dell'esperienza, la metafora della “bussola” ha assunto per tutti una maggiore consistenza e un significato più denso: fare il tutor vuol dire essere una bussola per i ragazzi più piccoli, ma vuol dire anche incrociare e condividere la rotta e il cammino con altri – gli insegnanti e gli altri tutor - uguali e diversi da sé.



Riferimenti bibliografici

R. Beneduce (1988), *Frontiere dell'identità e della memoria*, Franco Angeli, Milano

Commissione Comunità Europee (2008), *Libro Verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, Bruxelles

B. Cyrulnik (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri*, Raffaello Cortina, Milano

B. Cyrulnik, E. Malaguti (2005), *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento







CAPITOLO 5

**IL PROGETTO
“BUSSOLE”
NELLE CITTÀ**

Il progetto “Bussole” a Milano

Silvia Balabio

Il primo anno del progetto

l tutor

Il progetto ha preso avvio con il reclutamento dei tutor, ai quali veniva chiesto un impegno biennale di 100 ore: 80 di lavoro educativo e 20 ore dedicate alla formazione iniziale in merito all'accoglienza e all'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana e una serie di incontri in itinere di confronto e scambio delle esperienze. Ai tutor è stato chiesto di narrare e riflettere sull'attività attraverso la compilazione in diversi momenti di uno strumento di documentazione: il diario di bordo.

Il gruppo milanese si è configurato in questo modo: 10 tutor, 7 ragazze e 3 ragazzi, tre italiani e sette stranieri (di cui una ragazza con doppia cittadinanza, italo francese) con provenienza eterogenea, appartenenti a una fascia di età compresa tra i 23 ed i 29 anni. Due aspetti rilevanti che hanno caratterizzato i tutor milanesi sono stati i seguenti: i giovani stranieri, pur non essendo tutti di seconda generazione, avevano alle spalle una lunga permanenza nella scuola italiana. Tale esperienza consolidata ha sicuramente favorito il passaggio di conoscenze e strategie verso i ragazzi tutorati; inoltre, quasi tutti i tutor erano inseriti in percorsi universitari di tipo didattico - formativo. L'esperienza significativa, come emerge dalle riflessioni degli stessi tutor riportate nel diario di bordo, l'attinenza con le loro scelte accademiche e la ricaduta del progetto nel proprio bagaglio formativo e professionalizzante hanno favorito la tenuta del gruppo che è rimasto il medesimo nell'arco dei due anni.

Si sottolinea l'affiatamento e la collaborazione che ha contraddistinto il rapporto tra i tutor milanesi: la curiosità, la voglia di approfondire la conoscenza dell'altro, il desiderio di svolgere il compito loro affidato al meglio li ha portati ad ampliare le occasioni di scambio. Su loro iniziativa, si sono organizzati degli incontri formativi gestiti dagli stessi tutor stranieri che hanno presentato agli altri elementi culturali e la struttura scolastica dei Paesi di provenienza. Nel mese di novembre 2011, i tutor milanesi hanno avuto l'occasione di incontrare a Bologna i ragazzi delle altre città per un confronto a trecentosessanta gradi sull'azione che stavano svolgendo. L'iniziativa è stata particolarmente apprezzata e ha accresciuto il senso di partecipazione e la coesione del gruppo.

laboratori per i ragazzi delle scuole medie

In tale azione sono state coinvolte tre scuole secondarie di primo grado milanesi con una presenza significativa di alunni immigrati, collocate in zone della città con elementi distintivi decisamente multiculturali: la scuola di via Giusti, situata a ridosso del quartiere Paolo Sarpi e caratterizzata dalla presenza di alunni cinesi, la scuola "Lorenzini Feltre" di via Polesine nella zona di Corvetto e la scuola "Anemoni" di via Narcisi in cui vi è una consolidata esperienza di progetti interculturali dovuta alla consistente percentuale di studenti stranieri, prevalentemente arabofoni.

Hanno partecipato ai laboratori di preparazione all'esame di terza media realizzati nelle tre scuole in orario extracurricolare 32 studenti in totale, 23 dei quali neo arrivati.

L'offerta formativa è stata strutturata in un monte ore pari a 180, suddiviso in tre laboratori di 60 ore ciascuno (50 d'aula e 10 di programmazione). Il focus dell'attività ha richiesto un impegno dei tutor, oltre che delle insegnanti, prevalentemente sul fronte didattico: i bisogni degli studenti riguardavano lo studio disciplinare in previsione dell'imminente prova d'esame che richiede consolidate abilità linguistiche. I tutor hanno fornito supporto, anche utilizzando la loro lingua madre, nello sviluppo di un efficace metodo di studio, nella comprensione dei testi di studio, nella produzione di materiale per la prova d'esame.

Attraverso la compilazione della scheda studente, si è delineata la biografia, anche linguistica, degli studenti e il loro profilo scolastico. Nello stesso tempo è stato avviato il monitoraggio sulle scelte inerenti la scuola superiore. 31 dei 32 ragazzi coinvolti sono stati ammessi all'esame di terza media e hanno riportato un esito positivo.

Nei mesi estivi (giugno – settembre) sono stati realizzati, in due delle tre scuole medie, laboratori a carattere ludico – didattico con 14 dei 32 studenti già coinvolti in precedenza. Liberi dagli impegni scolastici, i ragazzi hanno potuto utilizzare questi spazi per rafforzare le proprie competenze in previsione dell'inizio della scuola superiore ma anche per condividere e affrontare, con l'aiuto di insegnanti e tutor, ansie e dubbi relativi al nuovo percorso scolastico.

Il secondo anno del progetto

Il progetto "Bussole" condotto anche a Milano ha coinvolto nel secondo anno di attuazione 67 studenti: i 31 partecipanti alla prima fase di progetto e 36 studenti sono stati inseriti solo nel secondo anno. Degli studenti seguiti in questa fase, 33 hanno conseguito la promozione a fine anno, 18 sono stati rimandati a settembre, 14 sono stati bocciati, di 2 ragazzi non è stato possibile recuperare il dato.

L'offerta formativa si è articolata in un monte ore pari a 220 suddivise in tre laboratori realizzati da ottobre 2011 a giugno 2012 nelle seguenti scuole: Istituto "Caterina da Siena" (80 h), Istituto "Oriani Mazzini" (80h su due sedi) e CFP "Canossa" (60h).

Queste scuole sono state quelle maggiormente scelte dai ragazzi coinvolti nella prima fase di progetto. Non è stato invece attivato il doposcuola previsto a causa delle difficoltà logistiche e organizzative degli studenti "disseminati" sul territorio di Milano e provincia. Il monitoraggio di questi ultimi, inseriti in altre 16 scuole (6 professionali + 6 IT + 4 licei) è avvenuto attraverso il loro coinvolgimento in altre iniziative, sempre gestite dal Centro Come oppure grazie alla supervisione di docenti in contatto da anni con il Centro Come.

Le ore destinate all'attività di doposcuola sono state reinvestite nelle medesime scuole superiori per realizzare laboratori estivi o di pre-scuola a settembre. Hanno partecipato a questa offerta formativa 32 ragazzi.

Il ruolo dei tutor, delineato l'anno precedente, si è andato definendo grazie all'assenza di una scadenza impellente come l'esame di terza media che aveva contratto i tempi.

I tutor hanno avuto la possibilità di approfondire la conoscenza dei ragazzi, di supportarli nel difficoltoso primo anno di scuola secondaria di secondo grado, nell'apprendimento linguistico per il sostegno allo studio, ma anche nell'orientarsi nel nuovo contesto. La funzione dei tutor si è rilevata fondamentale anche per mantenere i collegamenti con i ragazzi che non partecipavano ai corsi. I contatti informali (telefonate, social network ecc.) attivati dai tutor hanno permesso di acquisire informazioni, monitorare il percorso scolastico, rilevare le difficoltà.

Punti di forza e criticità

La proposta formativa è stata molto apprezzata all'interno delle scuole secondarie di primo e di secondo grado direttamente coinvolte. I rapporti con le figure interne (dirigente scolastico e referente) si sono rilevati proficui e molto positivi. L'entusiasmo col quale hanno accolto il progetto "Bussole" ha permesso di incrementare, nelle scuole superiori, il numero dei partecipanti, che hanno seguito con costanza l'intero percorso laboratoriale.

Per quanto riguarda le criticità, una delle attività previste, il doposcuola, non è stato realizzato. Il Centro Come non possiede uno spazio di aggregazione per giovani stranieri e in una città delle dimensioni di Milano è risultato complesso individuare un luogo centrale, che fosse facilmente raggiungibile da tutti, dove svolgere le azioni didattiche. Questo ha determinato un calo di partecipanti

alle azioni formative della seconda fase del progetto. Inoltre, nelle scuole secondarie di secondo grado che non hanno un trascorso di collaborazione con il Centro Come, è emersa la difficoltà nella comunicazione con gli insegnanti, che adducevano ragioni di privacy e non sempre hanno fornito informazioni puntuali sull'andamento scolastico degli studenti.

“Bussole” a Bologna

Horst Wiedemann

I tutor bolognesi: reclutamento e formazione

Per quanto riguardava l'individuazione e la selezione dei tutor, a Bologna abbiamo deciso di privilegiare gli studenti stranieri presenti nelle scuole superiori. Questo orientamento era facilitato dal fatto che il CD/LEI da anni promuove progetti che coinvolgono le famiglie straniere e gli stessi studenti stranieri. Inoltre ci si poteva avvalere di una rete consolidata di contatti con referenti scolastici che hanno facilitato la ricerca dei giovani più adatti.

Con questa scelta si volevano raggiungere diversi obiettivi:

- far intervenire i tutor, non solo per le loro abilità scolastiche e relazionali, ma anche come modelli positivi, in quanto essi rappresentano per gli alunni delle scuole medie: ragazze e ragazzi più grandi e che hanno vissuto in prima persona l'esperienza della migrazione. O comunque provengono da famiglie migranti e, con tutte le difficoltà e fatiche connesse a tale esperienza, sono riusciti ad imparare bene la lingua italiana, a diventare bravi studenti e a costruirsi un'identità ricca e composita che ora possono mettere al servizio di chi è ancora all'inizio di tale percorso di inserimento o ha ancora bisogno di sostegno linguistico-didattico e di mediazione socioculturale;
- dare opportunità ad un gruppo di giovani stranieri di sperimentarsi in ruoli complessi e di rilevanza sociale che richiedono discrete dosi di impegno, autonomia e assunzione di responsabilità;
- dare un segnale al mondo della scuola e alla società, in generale, che è venuto il momento di inserire nel lavoro educativo e di accompagnamento relazionale figure professionali con “retrotterra migrante”. Questo, sia per un principio di riconoscimento, visto che le scolaresche sono ovunque e sempre di più multiculturali e multietniche, ma sia anche per meglio rispondere a delle specifiche esigenze culturali ed interculturali, oltre che linguistiche, che gli alunni stranieri esprimono.

Per individuare i tutor con le qualità richieste dal progetto (buon livello di lingua italiana, discrete performance scolastiche, capacità relazionali, disponibilità al volontariato, interesse per il sociale, disponibilità ad un impegno temporale a medio-lungo termine, possibilmente esperienze pregresse di relazioni d'aiuto), abbiamo interpellato i referenti delle scuole superiori associate al progetto

SeiPiù della Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna che da ormai 4 anni ci vede coinvolti come ente gestore. Inoltre avevamo contatti diretti con alcuni studenti perché avevano frequentato nei due anni precedenti la nostra scuola estiva o perché facevano parte di un altro progetto del CD/LEI che prevedeva l'impiego di studenti tutor in alcuni istituti superiori.

Abbiamo escluso gli studenti delle classi quinte per l'evidente rischio di sovraccarico di impegni in vista dell'esame di maturità, ma anche perché essi non ci potevano garantire la continuità della loro partecipazione da settembre 2011 in poi. Abbiamo quindi puntato su studenti del quarto e, in subordine, del terzo anno.

In seguito, con tutti gli interessati si sono svolti colloqui per spiegare meglio il progetto e per comprendere più precisamente le loro motivazioni, esigenze e disponibilità. Ai 7 tutor scelti con questi criteri tra gli studenti delle superiori si sono poi aggiunti 3 tutor più grandi di età: due sono studenti universitari impegnati nel servizio civile internazionale proprio presso la sede del CD/LEI, la terza è ex-studentessa "di successo" di un istituto superiore che aveva già svolto funzioni di mediatrice culturale e di tutor nel suo istituto e per la comunità pakistana del territorio di residenza e che al momento si trovava in una situazione di attesa di occupazione e quindi disponibile ad un periodo di volontariato.

La formazione dei tutor si è poi svolta per complessive 12 ore con ottima frequenza da parte dei tutor in tre incontri presso il nostro centro e nei contesti operativi delle scuole medie ed era incentrata sulle questioni metodologiche ed operative del ruolo del tutor e della funzione del tutoraggio.

Tra i giovani fin da subito si è creato molto affiatamento e si è formato un gruppo che si percepiva come squadra e cercava di sostenersi a vicenda nelle paure e insicurezze inevitabilmente presenti in chi forse per la prima volta usciva dal guscio della famiglia e della loro scuola per sperimentarsi in un contesto "altro", rapportandosi con adolescenti sconosciuti e con figure professionali nuove. Insieme ai referenti-formatori del CD/LEI, i tre tutor più grandi di età hanno avuto in questo contesto un ruolo importante per placare le ansie dei loro compagni tutor più piccoli.

Sono state fornite inoltre alcune conoscenze e competenze per così dire "professionali" su temi come l'organizzazione della scuola secondaria, le caratteristiche dell'esame di terza media, le finalità e l'architettura del progetto, alcuni elementi di programmazione didattica, ecc. Non da ultimo, i partecipanti sono stati stimolati fin dall'inizio ad un'attitudine di riflessione e autoriflessione rispetto alla loro identità di giovani e di studenti e al loro ruolo come tutor.

Non sempre è facile passare dal piano discorsivo informale a quello della scrit-

tura e della organizzazione e sistematizzazione del racconto e del pensiero. Lo strumento del diario di bordo è stato prezioso a tale scopo, anche se in diversi casi c'erano da superare atteggiamenti di tipo "compilativo" che tradivano la scarsa abitudine a porsi in un orizzonte di elaborazione e talvolta anche una certa insofferenza di fronte all'"ennesimo compito scolastico".

Tutti però si sono alla fine convinti che si trattava invece di una preziosa risorsa per crescere e acquisire consapevolezza, ma anche per dare valore a ciò che facevano nell'ambito del progetto. Per quanto riguardava gli interventi nella scuola media, come obiettivo centrale nei confronti degli alunni, emergeva quello di trasmettere a questi ragazzi un senso di fiducia e di certezza di riuscita rispetto all'esame.

I tutor in questo sono stati molto preziosi in quanto parecchi di loro potevano far riferimento all'esperienza propria fatta pochi anni prima quando erano loro stessi a frequentare quel grado di scuola. Il lavoro di preparazione all'esame ha voluto mettere in rilievo anche il 'prima' ed il 'dopo' del vissuto di questi alunni di origine straniera. Ad esempio, rispetto al momento del loro arrivo in Italia puntando su un maggiore collegamento con il loro passato, parlando del loro Paese, delle loro tradizioni e collegando questi contenuti a quelli del Paese di accoglienza e quindi al loro presente e al loro futuro.

Ogni tutor aveva poi predilezioni e competenze disciplinari e poteva conseguentemente essere di aiuto prezioso anche in determinate discipline come la matematica, le lingue straniere, la storia.

I laboratori di preparazione all'esame di terza media

Per la preparazione all'esame di terza media, tra aprile e giugno 2012, sono state utilizzate nei laboratori 150 ore di insegnamento e 30 ore di coordinamento. Sul piano operativo, l'intervento è stato affidato ad un ente di formazione professionale con cui c'erano state proficue collaborazioni in passato e che nel corso di questi anni ha maturato molta esperienza nel campo del sostegno disciplinare nei bienni integrati degli istituti professionali e disponeva quindi di personale con competenze specifiche, sia in italiano L2, che nelle materie scolastiche interessate dall'esame, come matematica, storia, geografia, lingue straniere, oltre a lettere.

Per l'individuazione delle scuole in cui operare, si è proceduto sulla base dei dati acquisiti all'interno del progetto ELLEDUE del Comune di Bologna che da parecchi anni interviene in quasi tutti gli istituti comprensivi cittadini con corsi di italiano L2.

Sono stati scelti 4 istituti comprensivi localizzati in diversi quartieri della peri-

feria bolognese, tutti con forte presenza di alunni stranieri (oltre il 15%) e con l'esigenza di avere ulteriori sostegni, sia linguistici che disciplinari, per precisi gruppi di alunni delle loro terze medie in vista dell'esame. Sono stati coinvolti prioritariamente gli alunni neoarrivati (NAI), ma anche altri alunni per i quali i docenti ritenevano utile la frequenza o che spontaneamente volevano partecipare per migliorare le loro prestazioni anche quando presentavano buoni livelli di italiano (infatti circa metà dei partecipanti dei laboratori sono stati valutati a un livello B2 o superiore).

Il numero totale delle ragazze e dei ragazzi coinvolti era inizialmente 35, ma tre di loro hanno abbandonato quasi subito le attività e sono stati seguiti in modo continuativo 32 alunni.

I laboratori si sono svolti nelle aule delle scuole medie interessate a partire dall'inizio di maggio 2011 per concludersi a ridosso dell'esame. Il maggior numero delle ore (tra 22 e 29 a laboratorio) sono state usate per il lavoro in grande gruppo col sostegno dei tutor. Un numero di ore minore (tra 10 e 14) sono state dedicate al ripasso mirato e all'esposizione orale in piccolissimo gruppo o individuale nei giorni immediatamente prima dell'esame.

Dopo aver delineato con il referente scolastico un'impostazione di massima degli interventi, sia sul piano organizzativo (numero ore, calendario, informazione degli alunni, contatti con le famiglie per le autorizzazioni, predisposizione delle aule, monitoraggio delle presenze...) che didattico, sono stati coinvolti gli insegnanti disciplinari i cui alunni erano coinvolti e i docenti dell'ente di formazione per mettere a punto la programmazione.

Insieme ai docenti esterni, fin dai primi incontri con gli alunni, sono intervenuti anche i tutor. Abbiamo cercato di facilitare la loro partecipazione in vari modi: si è cercato di farli intervenire in scuole non troppo lontane dalle scuole superiori da loro frequentate, visto che dei 10 tutor coinvolti 7 erano studenti delle scuole superiori, e di tener presenti le loro esigenze nell'impostazione degli orari e delle date.

L'impostazione dei calendari operativi è risultata un'operazione piuttosto complessa poiché doveva coniugare i vincoli ed esigenze dei numerosi attori coinvolti: gli alunni segnalati dalla scuola e le loro famiglie, i docenti esterni, i tutor e talvolta anche il personale ATA che doveva tenere aperte le scuole e predisporre le aule. Per i laboratori che si svolgevano durante l'orario delle lezioni si aggiungevano le "trattative" con i vari insegnanti disciplinari per non "penalizzare" nessuna materia oltremisura "sottraendogli" i "propri" ragazzi per troppe ore.

Gli interventi si sono svolti secondo i calendari concordati e hanno visto una buona presenza sia degli alunni (più dell'80% hanno partecipato ad almeno il

75% delle ore di laboratorio) che dei tutor i quali hanno seguito gli alunni tra 16 e 22 ore di laboratorio (era stato concordato con loro un monte ore di riferimento di 20 ore per questa fase del progetto).

I laboratori si sono quindi svolti con buoni livelli di partecipazione, motivazione ed efficacia.

Il raccordo con gli insegnanti referenti e i loro colleghi disciplinari era da discreto a buono, permettendo di improntare le attività sugli elementi delle loro programmazioni didattiche del terzo anno e sui contenuti poi effettivamente richiesti nell'esame. I docenti delle classi interessate avevano definito gli argomenti da svolgere per le tesine e predisposto i relativi materiali. Tale passaggio di informazioni, materiali e consegne è da considerarsi un elemento fondamentale perché, in caso contrario, quando il lavoro con gli alunni si basa solo su quanto riferito da questi ultimi, il tasso di incertezza e di approssimazione non permette una preparazione puntuale. Interfacciarsi solo con i ragazzi quindi non basta per imbastire un efficace lavoro didattico.

La collaborazione tra docenti esterni e tutor si è sviluppata nel migliore dei modi: mentre l'impostazione didattica del lavoro e la titolarità della conduzione erano ovviamente a cura dei docenti dell'ente di formazione, i tutor si sono inseriti in modo proficuo nell'affiancamento di singoli studenti o di piccolissimi gruppi con precise consegne e compiti da svolgere. In molti casi hanno sviluppato nel corso degli incontri un notevole livello di autonomia ed iniziativa che li faceva assumere talvolta funzioni da co-docenti veri e propri. Si è rivelato come fattore prezioso il fatto che i tutor avessero partecipato ai momenti di formazione preparatoria dove si erano confrontati con la complessa architettura dell'intervento ed erano quindi - nonostante la loro giovane età - piuttosto consapevoli dei specifici ruoli e collocazioni istituzionali dei diversi attori coinvolti.

La motivazione degli alunni era mediamente elevata anche grazie alle indicazioni chiare e vincolanti date loro dai docenti interni e dai referenti scolastici e al fatto che di solito le famiglie erano ben informate della necessità di una frequenza continuativa. La presenza dei ragazzi veniva monitorata dagli insegnanti referenti e, in caso di assenza, venivano richiamati i ragazzi al loro dovere e talvolta avvertite le famiglie. Gli alunni erano quindi accompagnati e "contenuti" anche grazie a questa forma di "maternage", indispensabile a quell'età. Oltre alla preparazione mirata allo sviluppo delle performance per l'esame, il lavoro didattico verteva più in generale e trasversalmente su un aiuto metodologico su come estrarre le informazioni da un testo, su come semplificare le frasi e organizzare il discorso orale. Quando si lavorava sui Paesi di origine

particolare attenzione si prestava a creare nessi tra i dati “enciclopedici” e i vissuti personali e le storie migratorie dei ragazzi. Specialmente con i tutor si stabilivano simpatie personali che davano ai ragazzi un’ulteriore spinta: i ragazzi erano disponibili a lavorare a casa onorando i patti stabiliti di volta in volta con consegne precise anche per fare bella figura la volta dopo.

Le scelte scolastiche

Gli esiti dell’esame sono da considerarsi più che soddisfacenti: come risulta dalle schede di passaggio, solo due alunni non sono stati ammessi all’esame (per motivi che erano collegati a situazioni complesse di disagio diffuso e riguardavano solo secondariamente le loro prestazioni scolastiche), mentre tutti gli altri l’hanno superato: i giudizi sintetici si collocano tra 6/10 (in 21 casi) e 7/10 (in 11 casi).

Le valutazioni disciplinari, del colloquio pluridisciplinare e della prova scritta nazionale spaziano prevalentemente tra il 5 e il 7, in rari casi tra il 4 e l’8; siamo quindi complessivamente in presenza di risultati più che discreti.

La scelta della scuola superiore si è poi indirizzata maggiormente verso gli istituti professionali o alla formazione professionale (19 casi) e tecnica (8 casi), ma non è mancata quella liceale (4 casi).

Nel complesso, si può affermare che il nostro intervento nelle quattro scuole medie si è svolto in un clima positivo di collaborazione e di condivisione. La presenza di un obiettivo ben preciso (il superamento dell’esame di terza media “con le proprie forze” e “alla pari dei compagni italiani”) ha aiutato a strutturare un setting costruttivo improntato alla chiarezza delle finalità e collocato in una prospettiva di effettiva qualificazione dell’offerta formativa degli Istituti coinvolti.

Alcuni punti critici emersi:

- *i tempi*: sia la scelta delle scuole dove intervenire, sia l’impostazione organizzativa e didattica dei successivi interventi sarebbe importante avvenissero in maniera precoce per poter meglio integrare l’intervento previsto con altri interventi già in atto o in calendario, per poter dedicare tempi più distesi allo stesso laboratorio di preparazione all’esame, e permettere agli insegnanti di impostare il lavoro delle tesine sapendo di poter contare sulla risorsa del laboratorio;
- *le aspettative* degli insegnanti disciplinari sono state talvolta eccessive con la richiesta di poter colmare certe lacune e mancanze di base che si erano accumulate nel tempo con un laboratorio di poche settimane;
- i docenti interni delle scuole medie coinvolte (in particolare i referenti

interculturali) hanno avuto un *forte carico* di lavoro aggiuntivo in termini di coordinamento interno e di organizzazione, senza che fosse previsto alcun riconoscimento economico per tale impegno. Alcune difficoltà di programmazione didattica e di gestione organizzativa (calendario, materiali didattici...) tra docenti esterni e docenti referenti interni erano senza dubbio attribuibili anche alla comprensibile riluttanza di questi ultimi di sobbarcarsi ulteriore lavoro volontario;

- nel *passaggio* delle informazioni e consegne c'erano talvolta livelli eccessivi di ridondanza, di incompienza e di dispersione per la presenza dei tanti attori coinvolti su diversi piani.

Nonostante non siano mancati alcuni punti critici, si può affermare che l'azione realizzata è stata valutata nel suo complesso molto positivamente da tutte le istituzioni e da tutti gli attori coinvolti.

Alla luce dell'esperienza fatta, sarebbe possibile impostare per i prossimi anni i laboratori con migliore tempistica e efficacia, derivandone un modello di intervento ordinario e continuativo, capace di integrarsi come potenziamento ed arricchimento dell'offerta formativa promossa dalle scuole a supporto degli studenti stranieri.

Nelle scuole superiori

All'inizio del secondo anno del progetto, a causa della "disseminazione" dei ragazzi seguiti l'anno precedente in molti istituti diversi, è stato necessario fare delle scelte:

- in tre scuole superiori (Istituti "Aldini", "Belluzzi" e "Luxemburg"), dove era presente il maggior numero dei ragazzi seguiti nella prima fase (15 su 32) e dove erano inoltre inseriti alcuni dei tutor (studenti iscritti nelle classi terze o quarte) sono stati attuati veri e propri *laboratori di italiano per lo studio*;
- in altri tre istituti, dove tra gli iscritti delle classi prime erano presenti almeno 3 dei ragazzi seguiti nella prima fase (5 allo "Scappi", sede di Castel S. Pietro, 3 al "Mattei", 3 all'"Aldrovandi-Rubbiani", complessivamente 11 studenti) si è deciso di offrire un intervento di *sostegno e/o tutoraggio mirato* per un monte ore variabile tra 20 e 30 ore per istituto;
- nei restanti 5 istituti ("Laura Bassi", "Fermi", "Mattei", "Crescenzi-Pacinotti" e "Manfredi-Tanari") dove erano presenti gli altri 6 ragazzi seguiti in precedenza dal progetto, è stato avviato un canale di comunicazione e di *monitoraggio* tra il coordinatore pedagogico del progetto e i

rispettivi docenti referenti per l'intercultura per seguire l'andamento scolastico degli alunni e per realizzare incontri personalizzati (in 4 casi) in presenza anche del referente scolastico. Attraverso interviste semi-strutturate è stato possibile far emergere i loro vissuti scolastici e socio-culturali e offrire un aggancio ulteriore di dialogo e rafforzamento della motivazione.

I laboratori di italiano per lo studio

I partecipanti dei tre laboratori sono stati complessivamente 35 studenti stranieri iscritti in circa 15 classi prime diverse e in una decina di indirizzi diversi nelle scuole "Aldini", "Belluzzi" e "Luxemburg", fatto che ha comportato un quadro di esigenze estremamente eterogeneo ed impegnativo dal punto di vista didattico e del sostegno linguistico, come si evince anche dai registri che documentano presenze e attività.

L'avvio dei laboratori in seguito agli scrutini del primo quadrimestre ha fatto sì che le esigenze si concentrassero da subito sul recupero di lacune e sulla preparazione di verifiche e interrogazioni in molte materie diverse (principalmente matematica, italiano, storia, diritto, fisica, scienze). La presenza parallela di attività extracurricolari (per es. teatro), ma soprattutto di corsi di recupero curricolari tenuti dai docenti disciplinari delle scuole, ha in certi momenti costituito un sovraccarico di impegno pomeridiano per gli studenti e fatto sì che la frequenza di alcuni di loro si facesse saltuaria.

La co-presenza e la collaborazione tra docenti esperti in itaL2, tutor e (dove era possibile) docenti disciplinari in un approccio laboratoriale condiviso ha permesso un'alta individualizzazione degli interventi, potendo rispondere meglio alle esigenze specifiche ed estremamente diversificate degli studenti. La pluralità, non solo delle competenze, ma anche delle figure è stato senz'altro un elemento di stimolo relazionale oltre che didattico.

In particolare, la presenza dei tutor ha rappresentato un elemento di maggiore vicinanza relazionale, in quanto per certi bisogni e difficoltà per i ragazzi è più facile rapportarsi con altri giovani quasi coetanei perché più simili e più vicine sono le sensibilità e le modalità comunicative.

Per quanto riguarda la valorizzazione delle attività dei tutor, è stato importante il riconoscimento dalla scuola del loro impegno nel progetto "Bussole". Ciò è avvenuto anche attraverso l'attribuzione del credito formativo e, in parte, attraverso una riduzione dei compiti a casa in concomitanza dei loro impegni come tutor.

Sono emersi inevitabilmente anche alcuni elementi critici che hanno condizio-

nato questa seconda fase di realizzazione del progetto e che sarà utile tenere presente per eventuali sue riedizioni.

Si tratta, crediamo, di fattori tipici di molti progetti promossi da enti esterni alla scuola e realizzati in larga parte da operatori che non sono docenti della scuola.

- Era innanzitutto inevitabile una certa sfasatura tra i *tempi* istituzionali della scuola e i tempi previsti dal progetto. La difficoltà iniziale di verificare l'effettiva presenza dei ragazzi nelle rispettive scuole superiori, l'adesione formale al progetto da parte delle dirigenze (un presupposto in molte scuole indispensabile per poter interloquire con i docenti e con le segreterie degli alunni), l'individuazione dei referenti interculturali interni e l'avvio dei contatti con loro: questo insieme di passaggi quindi che non sempre ha permesso di proporre i laboratori nei piani dell'offerta formativa nei tempi previsti dalla scuola. Si è cercato di superare tali difficoltà attraverso un forte impegno di contatti informali e personali speso sia da alcuni docenti referenti per l'intercultura sia dalle docenti esterne dei laboratori.
- Visti i numeri piuttosto contenuti degli studenti provenienti dalle scuole medie coinvolte nel progetto, si era deciso fin dall'inizio di allargare la platea dei beneficiari a tutti gli altri alunni stranieri delle classi prime che avessero bisogno di un supporto linguistico-didattico. Tale scelta ha comportato tempi di *osservazione* medio-lunghi da parte dei docenti delle classi per individuare i "casi bisognosi"; un quadro chiaro in questo senso emergeva effettivamente solo con lo scrutinio del primo tri- o quadrimestre; per tale motivo i laboratori sono entrati in funzione a pieno ritmo solo a partire da gennaio 2012.
- Per non sottrarre i ragazzi partecipanti alle lezioni curricolari e per permettere il coinvolgimento dei tutor scolastici, i laboratori si sono svolti di *pomeriggio*, ma allo stesso tempo, il fatto che molti dei ragazzi abitassero lontani da scuola, il carico dei compiti a casa e di altri impegni scolastici ha reso difficile ad alcuni la partecipazione pomeridiana. Per incentivare la motivazione e la partecipazione continuativa dei ragazzi, era inoltre indispensabile una convinta condivisione dello sforzo progettuale con i docenti delle classi interessate e le famiglie, fatto che non si è sempre verificato appieno.
- Come si era già verificato nei laboratori di preparazione all'esame presso le scuole medie, anche ai laboratori localizzati nelle scuole superiori, non hanno aderito prevalentemente gli alunni didatticamente più in difficoltà, ma quelli con rendimento discreto o buono. La causa

principale stava nella difficoltà di motivare e orientare adeguatamente gli alunni più bisognosi; inoltre questi ultimi dovevano di solito frequentare diversi corsi di recupero disciplinare e questo rendeva spesso impossibile la partecipazione. I laboratori hanno quindi in parte svolto più un ruolo di *intervento di potenziamento* che di sostegno e recupero.

Sulle tracce di ... Il monitoraggio e il sostegno didattico

Per gli altri ragazzi seguiti l'anno precedente dal progetto, si è trattato di monitorare in maniera capillare l'andamento scolastico e, ove necessario, supportarli in termini di tutoraggio oppure, in alcuni casi, riorientarli verso altri percorsi formativi.

Ecco alcune situazioni emerse durante la seconda fase e l'osservazione dei percorsi scolastici nelle scuole superiori.

Presso l'Istituto "Scappi" di Castel San Pietro, dei 5 allievi che avevano seguito la prima fase del progetto, a dicembre ne erano rimasti 4: un ragazzo risultava non più frequentante e irraggiungibile e quindi si è provveduto, insieme alla scuola, ad una segnalazione al centro per l'impiego.

Due allieve, durante il colloquio, si sono dimostrate soddisfatte della scelta e non evidenziavano particolari problematiche nel seguire le lezioni. Due allievi apparivano invece molto confusi sulla scelta e con grosse difficoltà nell'approcciarsi soprattutto alle materie di base. Entrambi si sono dichiarati disponibili ed entusiasti nel ricevere un supporto pomeridiano da parte dello stesso docente che li aveva seguiti nella preparazione all'esame di III media. Da gennaio a giugno, per un pomeriggio a settimana, i ragazzi hanno quindi svolto un corso pomeridiano di recupero, che nell'ultima parte dell'anno si è concentrato sull'orientamento verso diversi percorsi di studio viste le gravi difficoltà di rendimento e la motivazione insufficiente. I ragazzi hanno risposto molto bene alla proposta, senza mancare mai agli incontri e utilizzandoli anche come modo per confrontarsi ed esprimere i loro bisogni e le loro fatiche. Dei 4 alunni, alla fine dell'anno due sono stati promossi, mentre gli altri due si sono riorientati verso percorsi di formazione professionale.

Presso l'Istituto "Aldrovandi Rubbiani", nel mese di dicembre si sono svolti i colloqui con le ragazze seguite l'anno prima, le quali però, nonostante alcune difficoltà linguistiche, non erano nella situazione di poter frequentare alcun corso pomeridiano, se non quelli già attivati dalla scuola, per non gravarsi di impegni ulteriori. È stato comunque monitorato il loro andamento: tutte e tre sono state promosse in seconda.

Presso l'Istituto "Mattei", non è stato semplice relazionarsi con la scuola e quindi entrare in contatto diretto con gli allievi. Solo con due ragazzi si è riusciti a fare un colloquio ed entrambi manifestavano grosse difficoltà nello studio individuale. Per questo è stato proposto loro un percorso intensivo pomeridiano di due volte a settimana, focalizzato in particolare sulle materie orali. La partecipazione agli incontri è stata per un allievo molto precisa e intensa, per l'altro non sempre continuativa e attiva, forse anche per problematiche familiari, e quindi poco fruttuosa. Quest'ultimo non è stato promosso, mentre gli altri due sono stati ammessi alla classe successiva.

Mancavano all'appello altri 6 ragazzi seguiti l'anno prima. Il primo passo è stato la verifica sulla loro presenza effettiva presso gli istituti indicati nelle schede di uscita dalle scuole medie. Si è verificato che uno di loro entro dicembre 2011 si era ritirato dalla scuola e non risultava né iscritto in un altro istituto né frequentante un percorso di formazione professionale.

Una volta individuati i referenti interni e avviato un canale di comunicazione, c'è stato uno scambio periodico per monitorare l'andamento degli altri 5 ragazzi. Per 2 di loro, ci è stato segnalato che non c'erano assolutamente problemi, anzi che erano tra i più bravi della classe; per gli altri 3 sono invece emerse difficoltà in alcune materie e inoltre si sono evidenziati anche mancanza di impegno e motivazione. Con questi studenti abbiamo concordato un momento di confronto insieme ad un referente interno per approfondire le loro difficoltà e per cercare eventuali percorsi di sostegno, sia interni alle loro scuole, che esterni. Per ciascuno è stato messo a punto un piano di attività di supporto da parte delle scuole di riferimento; inoltre abbiamo condotto interviste sul loro vissuto scolastico e/o formativo e sulla vita extrascolastica, coinvolgendo anche i due tutor studenti universitari. L'esito scolastico dei 5 studenti dopo il primo anno delle superiori è stato il seguente: 2 promossi, 2 rimandati in 2 materie ciascuno, ma promossi a settembre, 1 bocciato.

Complessivamente si può dire che l'attività dei laboratori e degli altri percorsi di supporto ha evidenziato notevoli potenzialità che si potrebbero sviluppare ulteriormente attraverso un appropriato allargamento dell'intervento e una prospettiva temporale almeno triennale. L'esperienza fatta si è quindi dimostrata positiva come segnale di attenzione, rispetto al passaggio cruciale tra i due cicli scolastici e ha avuto sicuramente ricadute in termini di rimotivazione e sostegno per alcuni studenti e di un generale miglioramento delle prestazioni per tutti.

I tutor spiccano il volo

Conclusi i laboratori linguistico-didattici, i percorsi di tutoraggio e l'attività dei tutor nell'ambito del progetto, i rapporti amichevoli con i tutor si sono mantenuti. In particolare, questo è avvenuto con i due ragazzi che fino a novembre 2012 prestavano il servizio civile internazionale presso il CD/LEI e con una delle due studentesse dell'ITC "Luxemburg", ora iscritta all'università, ma sempre disponibile a collaborare nelle attività coordinate e condotte dal CD/LEI.

Questi tre tutor sono stati coinvolti, per un alto numero di ore, con funzioni di supporto ai docenti dei laboratori sia linguistici che espressivi nella scuola estiva (luglio 2012) e durante i corsi prescolastici (settembre 2012).

L'esperienza formativa e operativa accumulata nei due anni del progetto "Bussole" li ha qualificati a svolgere preziose funzioni di tutor di classe e di "sponda relazionale" per i ragazzi partecipanti. Le due iniziative erano rivolte ai ragazzi stranieri neo-arrivati o arrivati da poco che frequentavano le classi prime e seconde degli istituti superiori di Bologna e provincia. Tra i docenti dei laboratori e i tre tutor da subito si è sviluppato un rapporto denso e alla pari che ha permesso di rispondere con efficacia alle esigenze fortemente differenziate dei ragazzi partecipanti. E' stato possibile formare sottogruppi oppure affiancare singoli ragazzi che evidenziavano particolari difficoltà nel seguire le attività. In un certo senso si può dire che i tutor "Bussole" hanno potuto sperimentare la "professionalità" acquisita nel corso del progetto.

Alla fine del progetto, è stato organizzato l'incontro conclusivo con le "bussole" e i "bussolini" bolognesi: è stata un'occasione per ringraziare i tutor, per ripercorrere l'esperienza fatta e per festeggiare la positiva conclusione del progetto.

Possiamo solo confermare che l'esperienza è stata valutata da tutti come molto utile prima di tutto per loro stessi, ma tutti i tutor avevano anche l'impressione che la loro presenza era gradita ed utile anche da parte dei ragazzi seguiti. Il percorso si è quindi concluso con una nota molto positiva e in un'atmosfera molto piacevole.

Anche noi collaboratori del CD/LEI non possiamo che essere felici di aver avuto come compagni di strada nell'iter del progetto dei giovani tutor così maturi, disponibili e capaci.

Il progetto a Torino: note di sintesi

Alessia Marchiò

I anno di attività

L'accompagnamento all'esame di terza media

Periodo: febbraio - giugno 2011

Luogo/Contesto

I.C. via Ricasoli, plesso "Rosselli", via Ricasoli 15

Scuola secondaria di secondo grado "G. B. Viotti", corso Vercelli 141/6.

Centro Interculturale, corso Taranto 160.

Target/Destinatari

40 studenti stranieri che dovevano affrontare l'esame di terza media.

Il Progetto Bussole ha coinvolto complessivamente 40 ragazzi, di cui 29 appartenenti alla scuola secondaria di primo grado "G.B. Viotti" e 11 all'Istituto comprensivo Via Ricasoli, plesso "Rosselli".

Equipe

L'equipe era composta da un facilitatore linguistico, 10 tutor (3 di origine italiana, 7 di origine straniera) che si sono relazionati con gli insegnanti delle classi degli studenti e con le famiglie.

Obiettivi raggiunti

Due studenti non hanno potuto usufruire dell'offerta formativa di accompagnamento all'esame, nel primo caso, a causa di un grave problema di salute che ha richiesto il ricovero ospedaliero del ragazzo, e nel secondo caso, a causa di gravi problemi familiari, che hanno richiesto l'attivazione di un intervento da parte dei servizi sociali.

Dei 38 ragazzi che hanno regolarmente partecipato al progetto, 5 studenti non sono stati ammessi all'esame. Le ragioni della mancata ammissione sono molteplici:

- incostante frequenza a scuola;
- obiettivi formativi non raggiunti.

Dei 38 ragazzi che hanno regolarmente partecipato al progetto, 5 studenti non sono stati ammessi all'esame. Le ragioni della mancata ammissione sono molteplici:

- incostante frequenza a scuola;

- obiettivi formativi non raggiunti.

Gli studenti ammessi agli esami sono stati perciò 33. Sono stati tutti promossi, affrontando le prove di esame con buoni risultati; molti di loro hanno superato la prova orale con un'ottima valutazione, ricevendo i complimenti per l'impegno e la preparazione dai loro insegnanti.

Aspetti positivi: la figura del tutor

L'aspetto positivo più evidente è il legame affettivo che si è creato tra i tutor e i ragazzi. E' emerso un grande bisogno di ascolto da parte dei ragazzi, di avere qualcuno vicino a cui confidare i propri problemi, di ricevere aiuto e orientamento nello studio, nella preparazione della tesina, o anche solo la necessità della presenza, della vicinanza di una figura adulta da cui ricevere consigli, stimoli, una vicinanza affettiva e un aiuto didattico, o semplicemente un incoraggiamento la notte prima degli esami.

La figura del tutor, più informale rispetto a quella dell'insegnante, ha consentito l'instaurarsi di questa relazione di fiducia che ha reso possibile l'apprendimento e il lavoro prettamente scolastico. Inoltre il fatto in molti casi di parlare la stessa lingua ha permesso un forte e rapido consolidarsi del legame affettivo, facendo in modo che si creasse fin da subito la particolare fiducia veicolata dal possedere e condividere la stessa lingua madre. Questo si è verificato anche nei confronti delle famiglie: sentire un tutor che parla del percorso scolastico del figlio nella propria lingua, ha prodotto risultati positivi e un maggiore confronto e coinvolgimento delle famiglie.

La tranquillità e la serenità nella relazione dei ragazzi con i tutor è stata la conditio sine qua non dell'attività formativa. Il clima informale, l'affetto, la confidenza, lo spazio per parlare dei propri problemi sono stati la cornice dell'operare dei tutor.

Molto spesso, oltre ai comuni problemi che presentato i ragazzi di quest'età, i tutor si sono imbattuti in storie di vita davvero complesse: problemi familiari dovuti a famiglie divise, membri della famiglia lontani nel Paese di origine, spaesamento dovuto alla recente immigrazione, mancanza di integrazione a scuola, solitudine dovuta alla mancanza di amici, all'assenza dei genitori che sono spesso fuori casa per lavoro e non riescono a seguire i propri figli, fino a racconti di sofferenza, di ragazzi che vivono senza regole, senza controllo, senza la guida stabile e ferma di una figura adulta.

Criticità: durata e tempi di realizzazione del progetto

Al fine della costruzione del rapporto di fiducia, dell'aggancio con gli studen-

ti, della realizzazione degli obiettivi formativi, considerando gli impegni scolastici, le sospensioni per le vacanze, le elezioni, le uscite formative, le attività scolastiche formative concomitanti al progetto, un percorso distribuito su più mesi, magari a partire dall'inizio del secondo quadrimestre, sarebbe stato meglio articolato e ci avrebbe consentito di lavorare non sull'emergenza, ma sullo sviluppo e il rinforzo dell'autonomia soprattutto a livello di metodo di studio, sulla comprensione dei testi, primo passo per l'apprendimento dei contenuti e per la loro riproduzione.

I laboratori estivi

Periodo: dal 27 giugno al 28 luglio 2011

Luogo/Contesto

Centro Interculturale, corso Taranto 160.

Target/Destinatari

38 studenti stranieri che hanno partecipato alla prima fase del progetto.

Equipe

L'equipe era composta da un facilitatore linguistico, 10 tutor (3 di origine italiana, 7 di origine straniera) un insegnante di rap e un'insegnante di teatro.

Obiettivi raggiunti

Laboratorio di musica rap e laboratorio di teatro:

- potenziamento dell'italiano L2, attraverso una modalità ludica;
- sviluppo della creatività e dell'espressione personale;
- consolidamento delle dinamiche di socializzazione tra i ragazzi.

A partire dalla visione di sequenze significative del film "I cento passi" (2000) del regista Marco Tullio Giordana, relativo alla lotta contro la mafia e alla storia biografica di Peppino Impastato, i ragazzi sono stati indotti a riflettere sul legame con il territorio in cui vivono, sugli aspetti positivi e negativi riscontrati in esso, sui propri sogni e desideri, sulle proprie difficoltà.

Aspetti positivi

L'esperienza dei laboratori estivi di rap e teatro si è conclusa con una piccola performance intitolata *Radio Aut Barriera*, avvenuta in un parco del quartiere di Barriera di Milano, dedicato alla figura di Peppino Impastato, dove i ragazzi

hanno messo in scena, attraverso la musica e la recitazione, i materiali prodotti durante i laboratori.

Criticità

La principale criticità, che ha ostacolato un pieno svolgimento del progetto, è stata la frequenza di un numero ridotto di ragazzi. La maggior parte degli studenti infatti, a partire dal mese di giugno, dopo il periodo degli esami, e poi progressivamente nel mese di luglio, ha lasciato l'Italia per fare ritorno nel paese di origine. I laboratori perciò si sono svolti e hanno proseguito le attività con numeri esigui di studenti, rispetto al numero di ragazzi facenti parte del progetto.

Il anno di attività

L'aiuto allo studio in prima superiore

Periodo: da ottobre 2011 a maggio 2012

Luogo/Contesto

Centro Interculturale, corso Taranto 160.

Destinatari

53 studenti:

- 33 studenti che hanno partecipato anche alla fase uno del progetto e superato l'esame di terza media;
- 5 studenti che hanno partecipato anche alla fase uno del progetto e non hanno superato l'esame di terza media;
- 20 nuovi studenti;

Equipe

L'equipe era composta da un facilitatore linguistico, 10 tutor (4 di origine italiana, 6 di origine straniera) che si sono relazionati con gli insegnanti delle classi degli studenti e con le famiglie. Due tutor hanno abbandonato il progetto per esigenze lavorative e sono stati sostituiti da due nuovi tutor.

Obiettivi raggiunti

Il progetto si è articolato in 2 moduli da 60 ore ciascuno di Italiano L2, svoltisi da ottobre 2011 a maggio 2012 (martedì e venerdì dalle 16.00 alle 18.00) e in attività di doposcuola e sostegno allo studio della stessa durata e negli stessi

orari. Le attività hanno avuto luogo presso il *Centro Interculturale* della Città di Torino all'interno del Programma *Giovani al Centro*, realizzato in collaborazione con l'associazione *Asai*. Tale programma preveda sostegno allo studio e varie iniziative di aggregazione e artistiche rivolte ad adolescenti italiani e stranieri. Nei corsi di italiano L2 sono stati coinvolti soprattutto studenti neo-arrivati facenti parte del gruppo dei nuovi inserimenti. Nelle attività di doposcuola sono stati coinvolti sia ragazzi che avevano già frequentato la prima fase del progetto, sia ragazzi inseriti nella seconda fase. Gli studenti sono stati supportati e seguiti nelle attività in parte dai tutor (che avevano a disposizione 25 ore di sostegno allo studio), ma soprattutto dall'equipe dei volontari di *Giovani al Centro*.

Aspetti positivi

Molti studenti che hanno frequentato le attività sono stati promossi al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado.

La maggior parte degli studenti si è perfettamente inserita all'interno del gruppo di *Giovani al Centro*, non solo partecipando in modo costante al doposcuola e al corso di italiano, ma anche alle attività correlate, come ad esempio gruppi di discussione, dibattiti su tematiche, danza, teatro.

Alcuni studenti, pur non frequentando costantemente o non frequentando affatto le attività del progetto, hanno mantenuto un vivo legame a livello relazionale con il proprio tutor, rivolgendosi a lui/lei per affrontare momenti personali ed esistenziali di grande difficoltà.

Criticità

Dei 53 studenti coinvolti dal progetto, circa una trentina ha partecipato alle attività in modo costante; altri studenti in modo saltuario; altri ancora non hanno sfruttato l'occasione per nulla.

I tutor hanno altresì rilevato la difficoltà nel gestire il doppio ruolo di mediatore tra scuola e famiglia con il compito di sostegno allo studio. Le poche ore a loro disposizione si sono rilevate insufficienti, sia da un punto di vista didattico, sia soprattutto sul piano relazionale: i tutor hanno evidenziato la carenza di tempo per creare una relazione di fiducia e complicità con gli studenti.

Le attività estive

Periodo: giugno-luglio 2012

Luogo/Contesto

Centro Interculturale, corso Taranto 160.

Target/Destinatari:

55 studenti stranieri che hanno partecipato alla seconda fase del progetto.

Equipe

L'equipe era composta da un facilitatore linguistico e da 10 tutor (3 di origine italiana, 7 di origine straniera).

Obiettivi raggiunti

Durante la fase estiva si è svolto un modulo da 60 ore di italiano per lo studio, al fine di offrire un sostegno linguistico, oltre che didattico, ai ragazzi che avevano debiti in alcune materie. Alcuni studenti di un Istituto che hanno frequentato le attività estive (I.P.S. "Birago") hanno superato con successo gli esami di riparazione già nel mese di luglio.

Aspetti positivi

Gli studenti che hanno frequentato le attività hanno recuperato i debiti delle materie in cui sono stati rimandati, mentre altri hanno studiato per gli esami di settembre.

La messa a disposizione di "Bussole" di risorse supplementari legate ad attività di aggregazione, creatività, tempo libero si è rivelato un utile strumento di aggancio e di garanzia di una buona percentuale di permanenza e adesione al progetto.

Il progetto ad Arezzo

Stefano Alacqua e Francesca Terenzi

Gli studenti

Il progetto ha visto come destinatari delle attività nei due anni 51 studenti: 15 nel primo anno e 40 nel secondo anno; inseriti in 7 istituti secondari di primo grado e in 8 istituti secondari di secondo grado del territorio aretino, nel comune di Arezzo e nella zona del Valdarno.

Durante la prima fase (anno scolastico 2010-11) sono stati realizzati due corsi di sostegno linguistico e disciplinare per la preparazione all'esame di terza media, mentre nel secondo anno sono stati attivati tre laboratori nel tempo extrascolastico per il sostegno linguistico e lo svolgimento dei compiti, rivolti ai ragazzi stranieri frequentanti le scuole superiori (in particolare, nelle classi del biennio).

Sulla base delle esigenze del gruppo, è stata attivata una modalità di studio e d'insegnamento differenziata e flessibile: un raggruppamento per livello linguistico, per materia, oppure lo studio individuale assistito.

Il sostegno non si è limitato a questi due ambiti, ma si è cercato di fornire un rinforzo della motivazione quando si è vista la necessità: ad esempio, cercando di dare risposta ai dubbi individuali e alle piccole e grandi crisi legate alla perdita dell'autostima e alla paura di non farcela.

In queste situazioni, durante il primo anno di progetto, alcuni ragazzi hanno beneficiato anche della presenza dei mediatori linguistico-culturali, di madrelingua spagnola e hindi.

I tutor

I tutor coinvolti nel corso del primo anno sono stati undici, ma solo tre hanno continuato l'esperienza il secondo anno per ragioni diverse: di tipo scolastico, personale, legate a loro spostamenti e viaggi. La maggioranza era di origine straniera e le nazionalità maggiormente rappresentate sono state quella bengalese, pakistana, romena, albanese, nigeriana, cilena. La maggior parte dei tutor aveva fatto esperienza educativa in associazioni di volontariato del territorio, o proveniva da stage e tirocini formativi svolti presso Oxfam Italia e al Centro Documentazione Città di Arezzo.

Le esperienze pregresse e le motivazioni dei tutor erano eterogenee: alcuni ritenevano la partecipazione al progetto un passo utile nella propria formazione in ambito educativo-didattico o interculturale, mentre per altri

l'interesse principale era costituito dalla possibilità pratica di aiutare, da subito e concretamente i ragazzi stranieri.

La formazione destinata ai tutor ha previsto, come per le altre città, momenti dedicati alla coesione del gruppo, all'osservazione delle modalità relazionali, ad aspetti specifici dell'insegnamento ai ragazzi stranieri, e alle finalità e obiettivi del progetto.

Sin dall'inizio, il gruppo è apparso molto entusiasta rispetto alla loro futura mansione, ed anche durante la formazione - strutturata in attività teorico-pratiche - ha dimostrato interesse e volontà di collaborazione. Una nota particolarmente positiva ha avuto come protagonista il tutor di origine nigeriana il quale, approdato al progetto dopo aver deciso di non continuare le ultime due classi dell'istituto professionale frequentato, dopo questa esperienza ha deciso invece di re-isciversi e di conseguire il diploma senza accontentarsi della qualifica triennale.

Alcune criticità

Le criticità hanno riguardato soprattutto due aspetti: da un lato, vi è stata la difficoltà di comunicazione con alcuni istituti scolastici coinvolti, che ha richiesto molte energie e che - anche a causa della disorganizzazione interna a queste scuole - ha reso talvolta difficile reperire anche semplici dati e coordinarsi con i docenti referenti in modo più denso e collaborativo.

Dall'altro lato, una criticità ulteriore ha riguardato i destinatari del progetto poiché solo un esiguo numero dei ragazzi seguiti durante il primo anno è stato accompagnato anche nel secondo anno e nella scuola superiore. Questo soprattutto a causa dell'elevata dispersione che ha caratterizzato questo passaggio cruciale e che ha visto gli studenti inserirsi in scuole diversificate e localizzate in territori differenti.

Tra i punti di forza, possiamo annoverare la cura e la qualità del lavoro educativo e delle relazioni, nonché il fortissimo coinvolgimento dei tutor, immedesimatisi fortemente nei ragazzi che aiutavano. La presenza sperimentale dei tutor, che costituiva una delle idee portanti del progetto, si è rivelata cruciale e rappresenta l'anello cruciale per una catena educativa innovativa e vicina a coloro che apprendono nella migrazione.



A young man with light brown hair, wearing a grey beanie with a blue geometric pattern, a dark green jacket over a black t-shirt with a red graphic, and blue jeans, is sitting on a blue chair. He is looking towards the camera with a slight smile. The background is a room with posters on the wall, including one with the word "meologia" visible. The image has a white border with small black registration marks at the corners.

ALLEGATI

Allegati

1. Scheda studente I anno e II anno
2. Traccia per l'intervista *"Come va la vita?"*
3. Diario di bordo
4. Diario di bordo compilato (esempio)

Allegato 1 - Scheda studente

Scheda studente I anno

M F

1. DATI ALUNNO

Cognome nome:

Paese di provenienza:

Luogo e data di nascita:

Luogo e data di arrivo in Italia:

2. SCOLARITÀ NEL PAESE D'ORIGINE

N° anni di scuola primaria:

N° anni di scuola secondaria di 1° grado, frequentati fino alla fine dell'anno scolastico:

Giudizio sintetico dell'ultimo anno scolastico frequentato:

3. SCOLARITÀ IN ITALIA

Data di iscrizione per la prima volta nel sistema scolastico italiano:

Scuola:

Classe e sezione:

Ha frequentato la scuola secondaria di 1° grado per N° anni: N° mesi:

L'alunno è in pari rispetto alla sua età anagrafica?

Se no, indicare N° anni di ritardo:

4. ESITI DELLE PROVE ESAME DI STATO CONCLUSIVO DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE (da compilare dopo l'esame)

Licenziato con il giudizio sintetico di: /10

Italiano: /10

Lingue comunitarie¹: /10

Matematica ed elementi di scienze e tecnologia: /10

Seconda lingua comunitaria²: /10

Prova scritta nazionale: /10

Colloquio pluridisciplinare: /10

5. ISCRIZIONE ALLA SCUOLA SUPERIORE

Iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado:

Motivazione alla scelta della scuola secondaria di secondo grado:

6. LINGUA/E D'ORIGINE DELL'ALUNNO

Qual è/Quali sono?

7. CONOSCENZA DELL'ITALIANO COME SECONDA LINGUA

Percorso di apprendimento

Ha seguito un corso di insegnamento della L2?

Per quante ore settimanali?

Per quanto tempo?

Organizzato da:

Livello linguistico

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ampiezza del lessico						
Comprensione orale generale						
Interazione orale generale						
Comprensione generale di un testo scritto						
Produzione scritta generale						
Padronanza ortografica						
Correttezza grammaticale						

Data di compilazione:

A cura di:

Firmato:

Scheda studente II anno

DENOMINAZIONE SCUOLA

1. ALUNNO

M

F

Cognome nome:

Paese di provenienza:

Luogo e data di nascita:

Se non nato in Italia, data di arrivo:

Ripetente: SI NO

In ritardo scolastico SI (indicare di quanti anni) NO

2. SCOLARITÀ PREGRESSA

Denominazione scuola secondaria di primo grado frequentata:

Esito esame di terza media:

Attività formative specifiche:

corso di preparazione esame 3° media SI NO

3. LIVELLO LINGUISTICO

Ampiezza del lessico	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensione orale generale						
Interazione orale generale						
Comprensione generale di un testo scritto						
Produzione scritta generale						
Padronanza ortografica						
Correttezza grammaticale						

4. RISULTATI SCOLASTICI DEL I QUADRIMESTRE

MATERIA	VOTO SCRITTO	VOTO ORALE

5. RISULTATI SCOLASTICI DEL II QUADRIMESTRE

MATERIA	VOTO SCRITTO	VOTO ORALE

6. ESITO

Promosso

Bocciato

Rimandato in: _____

Data di compilazione: _____

A cura di: _____

Firmato: _____

Allegato 2 - Traccia per l'intervista "Come va la vita?" (elaborata dai tutor di Bologna)

Intervista a _____

Scuola _____

Indirizzo _____

Classe _____

COME VA LA SCUOLA...

Perché hai scelto questa scuola e questo indirizzo?

Materia/e preferita/e?

Quali sono per te le maggiori soddisfazioni a scuola?

Quali le maggiori difficoltà?

Come ti trovi con i compagni di classe?

Vi vedete anche fuori dalla scuola? Cosa fate?

Come sono i rapporti con i docenti?

Cosa apprezzi di più della tua scuola?

Cosa cambieresti?

...E PER IL RESTO?

Cosa ti piace fare nel tempo libero?

Hai già un'idea sul tuo futuro?

Come vedi la tua situazione di vita tra 10 anni?

Dove abiti? Del luogo dove abiti che cosa ti piace, che cosa no?

Quando sei arrivato/a in Italia, che cosa ti ha colpito di più? Che cosa ti è piaciuto? Che cosa ti ha disturbato?

Come vedi l'Italia oggi? Quali sono secondo te le cose belle e le cose brutte?

Ti senti cittadino/a italiano/a? Vorresti prendere la cittadinanza italiana? Perché?

Cosa ricordi con piacere della tua vita nel Paese d'origine? Che cosa meno volentieri?

Conosci bene il tuo Paese d'origine? Come mantieni i contatti? Ci torni qualche volta? Come ti trovi quando sei lì?

...RISPETTO AL LABORATORIO "BUSSOLE"?

Che cosa pensi delle attività del laboratorio?

Che cosa ti è stato più utile?

Che cosa pensi della presenza dei tutor?

Hai qualche osservazione o suggerimento?

...INFINE, CONCLUDENDO: QUALCHE DOMANDA PER GIOCO

Come ti chiamano gli amici?

Hai vinto un viaggio! Quale destinazione sceglieresti?

Se fossi un animale, che animale saresti?

Degli amici, qual è la cosa più importante

Che cosa non sopporti delle altre persone?

Il tuo pregio più grande?

Il tuo difetto più grande?

La cosa più importante nella vita?

GRAZIE PER QUESTA INTERVISTA!

Allegato 3

DIARIO DI BORDO DI...

I. MI PRESENTO

1. Auto-presentazione (la mia storia; il mio percorso scolastico passato, la formazione attuale, i miei progetti per il futuro...)

2. Che cosa penso dei ragazzi e delle ragazze immigrati (la loro storia, le loro difficoltà ...)

3. Come immagino il mio ruolo di tutor (prima dell'esperienza)

II. I RITRATTI: LE RAGAZZE E I RAGAZZI CHE SEGUO

4. Racconto la storia personale, migratoria, scolastica delle ragazze e dei ragazzi che seguo

III. DIARIO DELL'ESPERIENZA

(descrivere e raccontare 4/5 incontri)

Prima osservazione

Data.....

5.1. Descrivo la situazione (spazio, tempi, presenze, relazioni nel gruppo, "clima"...)

5.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

5.3. Il mio intervento (azioni, compiti, atteggiamenti, materiali usati, esiti...)

Seconda osservazione

Data.....

6.1. Descrivo la situazione

6.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

6.3. Il mio intervento



Terza osservazione

Data.....

7.1. Descrivo la situazione

7.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

7.3. Il mio intervento

Quarta osservazione

Data.....

8.1. Descrivo la situazione

8.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

8.3. Il mio intervento



Allegato 4. Diario di bordo compilato (esempio)

BUSSOLE. DIARIO DI BORDO DI I.C.

I. MI PRESENTO

1. Auto-presentazione (la mia storia; il mio percorso scolastico passato, la formazione attuale, i miei progetti per il futuro...)

Mi chiamo I., ho ventinove anni, sono nata e vissuta a Milano; ho sempre frequentato scuole pubbliche: scuola materna, elementare, media inferiore, liceo... Mi sono iscritta al liceo classico A. Manzoni ed in seguito, nel 2001, alla facoltà di lettere dell'Università degli Studi di Milano. Non ho terminato (*ancora*) gli studi universitari.

La mia storia recente e passata, la formazione attuale ed i miei progetti per il futuro sono interdipendenti. Nel 2006 ho iniziato una nuova esperienza di volontariato presso il C. A. G. *Giambellino* nel quartiere Giambellino-Lo-renteggio, partecipando attivamente alle riunioni di un gruppo informale, che stava decidendo in quel periodo se costituirsi associazione; quel gruppo informale, ora associazione, si chiama *Giambellitaly*. Quest'anno ho lavorato nello spazio bimbi 0-3 anni, abbinato alla scuola di italiano per donne straniere; sono parte, entrambi, del medesimo progetto. Ho sempre osservato tutto e tutti con attenzione e curiosità, ho riscoperto però le difficoltà e la bellezza della partecipazione, dello stare insieme, del lavoro in équipe, della spinta sempre nuova a conoscere e prepararsi, pur non sentendosi mai veramente pronti e preparati.

2. Che cosa penso dei ragazzi e delle ragazze immigrati (la loro storia, le loro difficoltà...)

Penso innanzitutto che siano ragazzi e ragazze e quindi cerco di ricordare com'ero io alla loro età: paure, desideri, timidezze, insicurezze, amicizie, modi di stare insieme. Penso anche che alcuni di loro possano aver fatto esperienze difficili, anche per un adulto (il viaggio; l'aver lasciato i nonni, gli zii, i fratelli, gli amici, gli insegnanti, i luoghi dove sono nati e cresciuti; l'aver rincontrato dopo molto tempo il padre o la madre; la lingua diversa; la cultura diversa). Penso che possano sentirsi diversi dagli altri, sia quando la diversità viene negata, sia quando viene messa in rilievo, forse qualche volta vorrebbero dimenticarla o forse ne sono orgogliosi. Penso che si possano sentire spaesati, in difficoltà,

intimoriti, che abbiano delle cose da dire e forse poco spazio, poco tempo e talvolta poche parole per esprimerle.

Penso che non sia facile capire cosa possano provare e che quindi il modo migliore sia tentare di conoscerli, provare ad ascoltarli ed osservarli e forse capirò qualcosa in più.

3. Come immagino il mio ruolo di tutor (prima dell'esperienza)

Immagino che il tutor sia una figura intermedia, una sorta di ponte tra i ragazzi e l'insegnante, soprattutto per ciò che riguarda gli aspetti meno formali, relazionali ed emotivi. Immagino che io debba tentare di creare un'alleanza con i ragazzi, debba cercare di aiutarli e coinvolgerli, sostenerli ed incoraggiarli, con affetto, ma con equilibrio.

Credo debba essere chiaro che non sono una loro amica, che collaboro con l'insegnante e che a lei faccio riferimento.

Immagino il lavoro con l'insegnante come una cooperazione, nella quale mi faccio guidare, ma ci si consulta e ci si scambiano idee ed opinioni, attenendosi poi a ciò che si è concordato.

II. I RITRATTI: LE RAGAZZE E I RAGAZZI CHE SEGUO

4. Racconto la storia personale, migratoria, scolastica delle ragazze e dei ragazzi che seguo

I ragazzi che seguo sono undici: A. e H. vengono dal Marocco; N. dal Congo; A. dalle Filippine; M., J. e Y. dall'Egitto; I., V. e N. dalla Moldavia; P. dalla Russia.

Non conosco le loro storie personali, migratorie e scolastiche; posso solo riportare alcune informazioni e mie osservazioni. Nessuno di loro è nato in Italia, sono tutti arrivati, se non erro, meno di due anni fa. Alcuni, quando ho chiesto la data del loro arrivo in Italia, il primo giorno, mi hanno detto di non ricordarla con precisione, i compagni sono intervenuti per ricostruirla, è stato interessante, ho dubitato del fatto che non la ricordassero veramente.

Sono piuttosto vivaci, li incontro il giovedì dalle 14.15 alle 16.30 circa; dopo un'intera giornata a scuola, hanno una gran voglia di giocare e di scherzare, si prendono in giro, si stuzzicano, qualche volta si rincorrono nel corridoio, salvo poi essere ripresi dal commesso; il tutto, prima dell'inizio del laboratorio, in quei 10 minuti, che vengono loro concessi per mangiare il panino e bere la bibita acquistata alla macchinetta.

A. è bruna, alta, dice di essere grassa, ma non lo è. Quando lavora al computer, è piuttosto autonoma nella ricerca del materiale, è spiritosa, coglie i suggerimenti, fa domande, si diverte a cambiare e scegliere la dimensione, il font ed i colori per la sua tesina. Ha un fratello più piccolo che frequenta la scuola elementare e che lei aspetta all'uscita.

H. è amica di A., la imita, discutono, talvolta in arabo, ma è un gioco; H. è meno autonoma, mi sembra sia più restia a chiedere il significato delle parole che non comprende e credo abbia più difficoltà, parla meno di sé e butta tutto sullo scherzo, come se nulla fosse importante.

N. conosce il francese ed ogni tanto si diverte ad inserire nel discorso qualche parola in francese, ma non perché non conosca l'equivalente in italiano; è spiritosa, osserva e talvolta commenta ciò che indosso, anche lei ha un fratello più piccolo che deve andare a prendere all'uscita da scuola; seleziona facilmente e velocemente le informazioni più importanti di un testo, quando non sa, chiede; era abbastanza interessata all'esistenza della biblioteca in quartiere, mi ha chiesto d'andarci con lei.

A. è molto silenziosa e riservata, sceglie con cura le parole e le pronuncia lentamente con una lieve indecisione; conosce molto bene l'inglese, ne è consapevole ed aiuta gli altri, spesso su suggerimento della referente; nel

lavoro è autonoma e scrupolosa.

M. è molto controllata nel comportamento, ha un'ottima capacità di concentrazione ed è molto determinata e precisa; si impegna moltissimo, chiede spiegazioni e cerca di approfondire (mentre molti usavano *la tecnica del taglia-incolla*), M. prendeva appunti a mano su un quaderno; mi ha esposto in modo molto chiaro la situazione attuale dell'Egitto – M. è cristiana copta - e le sue idee sul suo futuro in Italia: è qui per studiare, ama il suo Paese, ma non è questo il momento di tornare. Ha detto al padre, al telefono, che le chiedeva ripetutamente di accompagnarlo a ritirare la pagella, che le dispiaceva, ma non poteva perché si trovava a scuola.

Y. sembra più grande, si trucca ed è appariscente, ma se indossa una maglietta scollata sulla schiena, non toglie la giacca pesante, benché faccia davvero caldo; non è in ottimi rapporti con alcune delle altre ragazze, inizialmente, con me, era un po' scostante; si distrae molto facilmente, non fa domande e quindi risulta più difficile capire cosa abbia davvero compreso; è molto incerta nell'esposizione, impara tutto a memoria, si emoziona e si vergogna, non ha voluto assolutamente essere registrata, io non ho insistito; comprende le domande e sa rispondere in modo adeguato, dopo aver studiato. Sembra scoraggiata e disabituata a ricevere attenzione.

Non ho mai lavorato con **J.** (ma l'ho vista commuoversi quando A. la incoraggiava) e con **N.**, che una delle ultime volte si è avvicinata e mi ha detto d'essere triste, ma non ha voluto spiegarmi il perché.

I. è sorridente, spiritoso ed ironico; autonomo ed un po' testardo, è curioso, fa domande, ogni tanto si distrae e punzecchia gli altri, forse un po' *distratto*: ha cercato per una settimana su internet il testo di italiano da inserire nel percorso, salvo poi ricordare d'averlo sull'antologia e di doverlo quindi copiare parola per parola. **P.** cerca di esprimersi al meglio usando i termini adeguati, inizialmente non voleva che venisse registrata la sua esposizione, abbiamo fatto un po' di prove ed alla fine abbiamo registrato, dopo essersi riascoltato, ha detto, un po' incredulo: "Sono bravo!?"

V. lo ricordo preoccupato per il ritorno a casa e l'incontro con il padre: quella mattina, a scuola, aveva stretto con troppa forza la mano ad un insegnante, uomo, sottolineava lui, che si era lamentato ed aveva chiamato a casa. Ho lavorato con lui un paio di volte, mi ha fatto un po' di domande, era curioso, ma non molto interessato a Matisse, ha davvero bisogno di essere incoraggiato, sembra si sia arreso all'idea di *non essere capace di ...* e quindi di dover andare a lavorare.

III. DIARIO DELL'ESPERIENZA

Prima osservazione (nella scuola media)

Data: giovedì 7 aprile 2011, primo incontro

5.1. Descrivo la situazione (spazio, tempi, presenze, relazioni nel gruppo, "clima"...)

É il primo incontro, sono tutti presenti.

Le presentazioni vengono fatte nell'atrio della scuola in attesa che arrivi la referente, alcune ragazze sono incuriosite, mi chiedono quanti anni abbia e provano ad indovinare, altri sembrano quasi indifferenti. A. spiega che sono la tutor, che quindi lei – come insegnante - farà le *cose più noiose* ed io – come tutor - *le cose più divertenti*. Dopo l'arrivo della referente ci trasferiamo nell'aula usata per i laboratori L2.

I ragazzi si sono disposti nell'aula a loro piacimento, sono seduti ai tavoli, ma c'è un po' di confusione, alcuni danno le spalle all'una o all'altra insegnante che sono in posizioni diverse della stanza e che parlano alternativamente; si sono già creati piccoli gruppi. Io intervengo un po' timidamente. Frequentano tutti la stessa scuola, alcuni anche la stessa classe, si conoscono già perché partecipano ai laboratori L2 tenuti dalla docente facilitatrice durante l'anno.

A. mi chiede di raccogliere alcune informazioni: provenienza, giorno d'arrivo, scuola e contemporaneamente inizia a spiegare cosa faremo insieme, poi avvia la discussione sui punti cardinali, li fa ragionare con l'aiuto di una carta geografica. I ragazzi sono un po' distratti, scherzano e forse sono disorientati dalla presenza della referente e di una seconda docente che non conoscono, nella stessa aula, contemporaneamente. Vengono ripresi; poco dopo ci trasferiamo in aula computer, dove i ragazzi proseguono il lavoro sul percorso interdisciplinare da portare all'esame, ciascuno ha a disposizione un computer.

5.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

Io mi siedo, un po' a caso, accanto ad A. ed H., che stanno raccogliendo informazioni sulla geografia e la storia del Marocco. A. ed H. sembra si contendano la mia attenzione, le richieste mi vengono fatte contemporaneamente (riassumere, spiegare il significato di alcune parole, impostare la pagina etc.); A. mi consulta per scegliere i colori ed il carattere del titolo, H. dice di non saper andare avanti da sola; H. è sicuramente più in difficoltà di A., si distrae facilmente e distrae anche A. che non ha moltissima voglia.

5.3. Il mio intervento (azioni, compiti, atteggiamenti, materiali usati, esiti...)

Cerco di orientarmi sul lavoro svolto da loro in precedenza e di programmare ciò che devono fare, stabilendo i tempi del mio intervento e spostando l'attenzione dall'una all'altra con ordine, comunicandolo a loro; le incoraggio e cerco di capire quali siano le reali difficoltà di ciascuna, per calibrare il mio intervento. Non hanno libri di testo a disposizione, il materiale viene cercato su internet, la fonte privilegiata è wikipedia. Quella mattina, a scuola è stata distribuita una chiavetta USB, con la quale hanno giocato fino a pochi minuti prima, sulla quale salveranno di volta in volta il lavoro svolto.

Mi riprometto di cercare a casa del materiale e di portarlo.

A. mi consulta per scegliere gli argomenti di cui parlare nella tesina.

Seconda osservazione (nella scuola media)

Data: martedì 14 giugno 2011, decimo incontro

6.1. Descrivo la situazione

Oggi si ripete e riuscendo si registra, eccetto chi deve finire la presentazione powerpoint; P. non sarà presente perché ha finito il percorso ed ha già iniziato a ripetere. A. aveva dato ai ragazzi un orario, in modo da garantire l'arrivo scaglionato, uno ogni 15 minuti. Quando arrivo, N. sta registrando con A., P. è presente ed in attesa, A. è entrata con me, deve finire la presentazione powerpoint. Mi consulto velocemente con la docente, A. rimane in aula computer e termina il suo lavoro, mentre si continua a registrare, P. ed io ci trasferiamo in aula professori perché ripeta ad alta voce. A. accompagnerà in aula professori anche Y. e M. I ragazzi sono agitati, ma riescono a concentrarsi, forse più di prima (già da qualche giorno, ci dicono di essere spaventati e sono i primi a chiedere e proporre di vedersi ancora prima dell'esame, *anche fuori da scuola, anche al parco, tanto si può ripetere anche al parco*).

6.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

P. ricorda esattamente fin dove abbiamo ripetuto due volte fa, la cosa mi stupisce; ripete velocemente la parte precedente ed affrontiamo la parte nuova, che ha già studiato, alcune cose le ha imparate a memoria, non si blocca e crea lui stesso delle frasi corrette, mi guarda per essere sicuro che vada tutto bene e prosegue; risponde senza difficoltà e con soddisfazione alle domande di approfondimento (es.: cosa sono le conifere?; cos'è la taiga?; cos'è la tundra?). È molto attento e ricettivo, vorrebbe ripetere anche storia, ma non si riesce (lui

non sarebbe dovuto essere presente).

Y. – questa è la seconda volta che lavoro con lei, mi aveva chiesto di andare a casa sua ad aiutarla poi aveva ripiegato su facebook o msn - iniziamo da geografia, poi ripete storia, leggiamo insieme italiano e me lo ripete (la leggenda di Iside ed Osiride), infine scienze, mi dice di essere un po' imbarazzata, deve studiare l'apparato riproduttore maschile e femminile ed i mutamenti della pubertà. Ha meno materiale degli altri - circa una pagina per materia - N. che passa di lì non manca di farlo notare aggiungendo che è fortunata.

Y. ha imparato il discorso a memoria, fa ancora un po' fatica ad orientarsi sulla cartina geografica (non è muta), la volta scorsa le avevo spiegato come leggerla (le zone verdi sono quelle più fertili, le zone gialle quelle con il deserto...). Ogni tanto si blocca, ma alle mie domande risponde bene usando le sue parole, ha complessivamente compreso tutto, sistemiamo alcune cose. Do un'occhiata veloce al materiale di arte, che mi sembra non vada bene, molto specifico, molti termini, poco discorsivi e non ha molta attinenza con la tesina, le propongo allora di cercare informazioni sulle piramidi – le citava già nella parte storica- e di scrivermi una mail, se è in difficoltà, infine le raccomando di mostrare all'insegnante di arte il materiale trovato, cosa che aveva già detto, a tutti i ragazzi, la referente.

Ora tocca a M., iniziamo da geografia, anche lei ha imparato il discorso a memoria ma sa rispondere puntualmente a tutte le domande, ripete anche una parte di scienze, scivoliamo per qualche minuto in un discorso sull'Egitto e sui suoi desideri.

6.3. Il mio intervento

Riguardo all'imparare a memoria, ai ragazzi, ho detto, in modo diverso, che capivo che la cosa li rendesse più sicuri, ma che sarebbe stato meglio che riuscissero a trovare, loro, le parole giuste; a P. precedentemente avevo avuto il tempo di mostrare come fare: P. ha dimostrato di essere perfettamente in grado di esprimere i concetti in modo corretto, usando i termini adeguati, sembrava molto soddisfatto. Ho anche detto loro che uno dei rischi dell'imparare a memoria è quello di dimenticare quando si è un po' emozionati e quindi di bloccarsi, ho aggiunto però che mi ero accorta che sapevano rispondere alle domande e che questo era molto importante, perché saper rispondere ad una domanda, sblocca.

Ho cercato di non farmi coinvolgere troppo dalle loro richieste, anche se è stato difficile in alcuni momenti, soprattutto in quest'ultimo incontro.

Terza osservazione (nella scuola superiore)

Data: 3 ottobre 2012

7.1. Descrivo la situazione

Incontro, per la prima volta, A., l'insegnante, nell'atrio della scuola, precedentemente c'era stato un breve scambio di mail. Ci presentiamo velocemente, le ragazze ci raggiungono nell'atrio, veniamo accompagnati - da una commessa - nell'aula a noi destinata. Il gruppo dovrebbe essere composto da circa quattordici ragazzi, sono presenti cinque ragazze M., A., N., M. e M.

A.e M. le conosco, le avevo incontrate l'anno scorso, mi riconoscono... parliamo per pochi secondi, prima d'iniziare. Cambiamo l'assetto dei banchi della classe, le ragazze intanto mangiano e bevono qualcosa.

Si inizia, facciamo un giro di presentazioni, ovviamente anche il docente e io ci presentiamo. Si cerca poi di capire cosa si aspettino dal corso, cosa desiderino; veniamo a sapere che molte di loro partecipano a degli incontri - che si tengono in orario extrascolastico - organizzati dalla scuola, durante i quali hanno la possibilità di studiare le materie curricolari. Tutte desiderano migliorare la propria competenza in italiano, ci dicono di ricevere già un sostegno allo studio e che quindi preferirebbero *fare italiano*.

7.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

A., M., N. e M. sono arabofone: A. è marocchina, ha 15 anni; M., che ha quasi 17 anni, N. e M. sono egiziane copte; M. viene dalla Bolivia.

Tre ragazze sono in classe insieme, frequentano la seconda superiore, sono molto legate; M. è arrivata solo da qualche mese ed è stata inserita in terza superiore, ha 17 anni, conosce inglese e francese, M. interviene spesso per aiutarla e tradurre. M. alterna momenti di entusiasmo a momenti di distrazione e persino disinteresse. Prendono la parola spontaneamente, scherzano tra loro.

A., M. e N. sembra abbiano una buona competenza linguistico-comunicativa, inoltre, da quanto raccontano, i risultati scolastici sono piuttosto buoni.

7.3. Il mio intervento

Rimango un po' in disparte ad ascoltare, ho bisogno di orientarmi e capire cosa fare, se e come intervenire.

Quarta osservazione (nella scuola superiore)

Data: 19 dicembre 2012

8.1. Descrivo la situazione

È l'ultimo giorno, una delle ragazze T. è uscita alle 13 da scuola per incontrare la mamma e prendere la torta al cioccolato di cui ci aveva parlato la volta precedente, per festeggiare prima delle vacanze. Sono presenti M., che ci riferisce che A. ci saluta, ma è dovuta uscire prima, loro due sono state le più assidue frequentatrici del corso, benchè fossero anche le più competenti in lingua. Sono le 14.10, aspettiamo qualche minuto, in modo che le ragazze possano finire di bere e mangiare, intanto arriva T. con la torta ed iniziamo a lavorare alle 14.50. A. ed io abbiamo scelto una canzone di Leandro Barsotti "Mi piace" - abbiamo già avuto modo di constatare quanto alle ragazze piaccia la musica - perchè fornisce degli spunti per parlare (rapporto ragazza-ragazzo), ci permette inoltre di riprendere i pronomi diretti ed indiretti, che sembra creino qualche difficoltà e che recentemente sono stati oggetto di un test di francese.

Facciamo un brainstorming iniziale sulle cose che piacciono e sul perché, si parla di cibo: abitudini alimentari e piatti tipici (dopo la torta era inevitabile!!); si ascolta la canzone un paio di volte, il testo piace più della musica... Si chiede alle ragazze di lavorare sul testo, si esplora il lessico, la correzione si fa insieme e se ne discute, poi proponiamo un'attività sui pronomi ed infine si parla in modo più approfondito del contenuto della canzone facendo riferimento alla propria esperienza personale: a nessuna piace il ritratto del ragazzo che emerge dalla canzone... Ci si saluta calorosamente!!

8.2. Le richieste, i bisogni, gli atteggiamenti dei ragazzi

L'atmosfera è piuttosto rilassata, non sono mai state intimorite, sono contente delle vacanze, ma ci chiedono se sarà davvero l'ultimo giorno, alcune di loro sembrano sinceramente dispiaciute.

A. e M. sono diventate grandi! A. prende tempo, osserva la situazione, interviene con moderazione, ironizza e studia le reazioni; M. si espone, manifesta i propri sentimenti, argomenta, non si vergogna delle proprie opinioni e le difende; A. partecipa - inizialmente, nei primi incontri, intervenendo in continuazione, talvolta anche a sproposito, cosciente di portare scompiglio e sottolineando che in classe è diversa - modera i suoi interventi, racconta di sé e fa domande sul lavoro in classe. M. sembra essere la meno coinvolta, alterna momenti di entusiasmo a momenti di apatia. T. è piuttosto timida, ride spessissimo, se si sente osservata o si rende conto che diverse persone la ascoltano smette di

parlare ed inizia a ridere, ama molto disegnare.

8.3. Il mio intervento

Innanzitutto ho cercato di capire quale potesse essere il mio ruolo, la conduzione degli incontri è sempre stata dell'insegnante. Sono intervenuta generalmente su sua richiesta, ho avuto modo di lavorare con tutto il gruppo, con coppie e singoli quando ci si è divisi in piccoli gruppi.

Ho avanzato delle proposte di lavoro, che sono state bene accolte dall'insegnante ed in seguito dai ragazzi.

IV. DOPO L'ESPERIENZA

9. Alla fine dell'esperienza, quale valutazione posso esprimere.

Sono soddisfatto dell'esperienza che ho compiuto?

L'esperienza è stata interessante ed emotivamente coinvolgente, in particolare modo, sono contenta di aver incontrato e accompagnato per due anni A. e M. ed aver avuto la possibilità di scoprire quanti cambiamenti possano verificarsi e quanto giudizi e valutazioni espressi con facilità e leggerezza - da parte d'insegnanti che dovrebbero essere competenti - possano rivelarsi inopportuni e falsi.

10. Che cosa può fare un tutor?

Non è semplice definire cosa possa fare un tutor, perché il fatto di essere in classe in un contesto di apprendimento/insegnamento circoscrive il campo d'azione, aumentando quindi il rischio che tale figura sia percepita come un vice-insegnante o peggio in concorrenza con l'insegnante stesso. Aggiungo però che le differenze d'età e d'origine aiutano a connotare il ruolo del tutor.

Ho incontrato qualche difficoltà in più nel capire quale fosse il mio posto nel corso di quest'ultima esperienza: la differenza d'età - tra docente e tutor - non era significativa, non tanto da giustificare la presenza di un ponte tra l'insegnante ed i ragazzi. Essendo, però, il gruppo degli studenti fortemente connotato per genere (erano tutte ragazze, solo un ragazzo ha partecipato, ma solo per pochissimi incontri) le due figure (l'una maschile dell'insegnante, l'altra femminile del tutor) all'interno della classe hanno trovato una giustificazione.

In generale, un tutor può essere percepito come più simile per età ed interessi, quindi più facile da avvicinare, può mostrarsi più propenso allo scherzo, più disponibile all'ascolto, più attento agli aspetti relazionali, perché meno coinvolto sul piano della gestione della classe in toto.

11. Quali proposte vorrei fare per sostenere l'integrazione delle ragazze e dei ragazzi stranieri

Credo sarebbe importante impiegare la figura del tutor non solo nel contesto di apprendimento/insegnamento, ma anche in attività da svolgersi in orario scolastico o extrascolastico. Penso ad attività di tipo laboratoriale, scelte dalla classe ed estese a tutta la classe (ad esempio un laboratorio di cucina), quindi non solo per gli stranieri.

Si potrebbero inoltre programmare delle visite/uscite finalizzate alla conoscenza del territorio, della cultura o dell'arte, affiancate ad attività che tendano a

valorizzare, reimpiegare l'esperienza pregressa e a sviluppare le nuove conoscenze dei ragazzi. Tali attività potrebbero essere proposte e programmate in funzione di un percorso di italiano lingua seconda, penso ad un *Project Work*. Mi piacerebbe inoltre che venisse data (concretamente) la possibilità – a coloro che lo desiderano - di incontrarsi, affinché il laboratorio d'italiano L2 e la scuola non siano l'unico pretesto e quindi l'unica occasione, per stare gli uni con gli altri, per comunicare e conoscersi.

Centro Come
Farsi Prossimo S.C.S ONLUS

Via Fusinato 7
20156 Milano
Tel. 02 67100792
www.centrocome.it
www.farsiprossimo.it

CDLEI Bologna

Via Ca' Selvatica n. 7
40123 Bologna
Tel. 051 2193111
www.comune.bologna.it/cdlei/

Centro Interculturale della Città di Torino

corso Taranto 160
10154 Torino
Tel. 011.4429700
www.comune.torino.it/intercultura

Oxfam Italia e Centro
di Documentazione Città di Arezzo

Via Masaccio, 6/A
52100 Arezzo
Tel. 0575 1824535
www.cddarezzo.org
www.oxfamitalia.org