tratto da:
G. FAVARO, L'intercultura
dalla A alla ZETA,
Franco Angeli, Milano 2004

## I protagonisti dell'incontro educativo

Per i bambini e i ragazzi stranieri la migrazione – vissuta direttamente o attraverso le parole e i racconti dei famigliari – rappresenta una frattura nella propria storia e nel rapporto tra le generazioni, ma rappresenta anche un incontro e una *chance*. Incontro che si traduce nella possibilità di intrecciare la propria storia d'origine con il progetto che si compie qui e ora, nella possibilità di dare molti nomi alle cose, colorando la propria rappresentazione del mondo con memorie, riferimenti e immagini differenti. Imparare una nuova lingua – e intanto continuare a praticare e a sviluppare la propria, quella della famiglia e dell'affettività – significa infatti poter raccontare il mondo guardandolo e interpretandolo da punti di vista diversi, che non corrispondono fedelmente né a quello delle origini, né a quello dell'accoglienza, ma a una sintesi inedita e originale tra le due cornici culturali. Perché questo avvenga, perché la migrazione per i bambini stranieri si traduca in una opportunità, e non in una perdita, è necessario che il loro "viaggio iniziatico" nel nuovo mondo e nelle sue parole e significati sia accompagnato e sostenuto da adulti *competenti*. È necessario che le aspettative – implicite e esplicite – della scuola e della famiglia non siano in conflitto tra loro e non provochino conflitto, vissuti di tradimento e alleanze che escludono una parte della propria storia.

Quali sono gli atteggiamenti che gli insegnanti e i genitori stranieri elaborano nei confronti dell'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri, quali i punti critici e gli stereotipi che si vanno consolidando, dall'una e dall'altra parte? Diamo uno sguardo sulle reciproche rappresentazioni dei partner educativi protagonisti dell'incontro, a partire dai risultati di alcune ricerche recenti.

## Gli atteggiamenti degli insegnanti

Una ricerca, condotta per conto del Ministero della Pubblica Istruzione presso un campione di 3215 insegnanti che operano in 276 scuole elementari distribuite su tutto il territorio nazionale, ha cercato di cogliere le rappresentazioni e i giudizi più diffusi e le difficoltà percepite nei confronti del'inserimento degli alunni stranieri. L'orientamento prevalente registrato fra i docenti è complessivamente di apertura e disponibilità. Gli aspetti positivi maggiormente messi in luce sono tre:

- la funzione di prevenzione del pregiudizio che può derivare dalla situazione di contatto, multiculturalità e crescita insieme tra bambini di culture differenti (88% delle risposte);
- la funzione sociale svolta dalla scuola, che diventa laboratorio privilegiato di integrazione (80%);
- l'ampliamento degli orizzonti didattici e delle nuove opportunità comunicative che può risultare positivo per tutti gli alunni (45%).

Va sottolineato il fatto che gli atteggiamenti di maggiore apertura e di valutazione positiva si ritrovano più spesso fra gli insegnanti che non hanno ancora avuto alunni stranieri nelle loro classi (sono la metà circa del campione); fra coloro che risiedono nelle città grandi e medie, e non nei centri minori; fra coloro che hanno un'età più elevata e maggiore esperienza professionale. Qualunque sia la loro percezione del fenomeno, la quasi totalità degli insegnanti che hanno già avuto esperienza d'insegnamento ad alunni stranieri dichiara tuttavia di "avere incontrato *problemi aggiuntivi* rispetto a quelli ordinariamente affrontati" (93%). Le maggiori difficoltà rilevate sono dovute soprattutto alle "lacune linguistiche e culturali" dei bambini immigrati (8 insegnanti su 10 lo sottolineano); alle difficoltà di apprendimento in generale (7 su 10) e a comportamenti problematici di natura sociale e sanitaria (assenze, problemi igienici, problemi alimentari, relazione con le famiglie...).

Nonostante il carico aggiuntivo di lavoro, gli esiti formativi risultano essere soddisfacenti e infatti gli insegnanti affermano che "l'integrazione è buona nell'80% dei casi, mentre risulta scarsa o assente nel restante 20% dei casi". L'indagine ha cercato di rilevare anche le necessità e i bisogni di formazione e di aggiornamento espressi dal campione. Solo il 6% dichiara di avere un bagaglio professionale adeguato ad affrontare i nuovi compiti didattici; il 43% lo ritiene "sufficientemente adeguato", mentre il 51% percepisce la propria formazione su questi temi come "poco o per niente adeguata". I temi che i docenti indicano come contenuti privilegiati della loro auspicata formazione sono, nell'ordine: la didattica delle lingue/dell'italiano come seconda lingua; l'antropologia culturale; gli aspetti psi-

cologici legati alla migrazione dei minori; la didattica interculturale. In particolare, coloro che hanno già avuto esperienza di insegnamento ad alunni stranieri sottolineano come centrali i temi della didattica della lingua e dell'interculturalità, mentre coloro che non hanno ancora avuto esperienze professionali con alunni stranieri propendono per contenuti culturali di carattere generale e antropologico, quali: la conoscenza dei contesti d'origine, degli usi e dei costumi, delle lingue e religioni "altre".

L'indagine quantitativa promossa attraverso un questionario strutturato dal Mpi nel 1999 è stata seguita l'anno dopo da una ricerca qualitativa e di approfondimento che ha adottato lo strumento metodologico del *focus group*. Sono stati attivati 7 gruppi di discussione e approfondimento in sei diverse città italiane, formati di volta in volta da insegnanti, genitori italiani, studenti italiani di scuola superiore e di scuola elementare. A questi testimoni privilegiati è stato chiesto di approfondire temi quali:

- la presenza degli alunni stranieri nelle scuole: aspetti positivi e negativi;
- i fattori critici dell'integrazione;
- le iniziative da attuare nella scuola per un inserimento positivo.

Proponiamo alcuni dati e osservazioni emerse dall'indagine. La presenza dei bambini e dei ragazzi immigrati viene vista dagli intervistati in maniera decisamente positiva per la scuola nel suo insieme e per gli alunni autoctoni, in particolare. Le risposte si riferiscono alle maggiori possibilità di apertura e disponibilità; all'aumento della sensibilità e della solidarietà; alla conoscenza di usi e costumi differenti. Le acquisizioni sul piano informativo e della conoscenza sul mondo che scaturiscono dalla situazione multiculturale, si intrecciano con i cambiamenti che si possono verificare sul versante relazionale, affettivo, degli atteggiamenti. La graduatoria riassuntiva che è emersa dalla ricerca è in gran parte condivisa dai diversi soggetti, pur in presenza di accenti e significati declinati in maniera differente tra i genitori, gli alunni e i docenti (tab. 1).

La crescita e l'arricchimento culturale costituiscono per tutti gli aspetti di maggiore importanza e i benefici più rilevanti conseguenti alla presenza degli alunni stranieri. Tale presenza consente infatti di conoscere in maniera diretta e immediata le tradizioni, gli usi, i costumi, la lingua di contesti culturali differenti che, diversamente, non si avrebbe l'opportunità di scoprire. Per gli studenti italiani, la possibilità dell'esperienza multiculturale appare come una conseguenza diretta di un processo di scoperta e avvicinamento che il rapporto con i compagni stranieri comporta. Invitati alla fine degli incontri a scrivere una lettera a un compagno straniero, gli studenti italiani coinvolti hanno utilizzato nel "parlare ai compagni immigrati" parole e termini legati soprattutto alla componente affettiva del rapporto ("sei un vero amico", "il primo momento è stato emozionante", "mi hai fatto amare ancora di più l'inglese"...).

*Tab. 4 - Graduatoria degli aspetti positivi legati alla presenza di ragazzi stranieri nelle scuole, secondo gli insegnanti, i genitori e gli studenti*

| *Insegnanti* | *Genitori* | *Studenti* |
|---|---|---|
| Crescita/arricchimento culturale (conoscenza di tradizioni, usi e costumi di paesi stranieri) | Crescita/arricchimento culturale (conoscenza di tradizioni, usi e costumi di paesi stranieri) | Crescita/arricchimento culturale (conoscenza di tradizioni, usi e costumi di paesi stranieri) |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| Accettazione e rispetto del "diverso" | Rispetto per una mentalità diversa | Nuove amicizie (conoscenza di nuovi giochi e divertimenti) |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| Miglioramento dell'attitudine a socializzare | Uguaglianza | Riduzione dei pregiudizi |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| Aumento della sensibilità e della solidarietà | Aumento della sensibilità e della solidarietà | Conoscenza di una nuova lingua |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| Maggiore facilità a imparare una nuova lingua | Maggiore facilità a imparare una nuova lingua | Aumento della sensibilità e della solidarietà |
| | | ↓ |
| | | Riconoscimento e acquisizione di una diversa visione della vita |

*Fonte*: Mpi, *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Agenzia per la Scuola/Eds-Luiss, settembre 2000.

Anche i genitori italiani sottolineano, come i docenti, l'aspetto positivo della crescita culturale e dell'apertura mentale che l'incontro con i compagni stranieri comporta per i propri figli e che può tradursi anche in una capacità maggiore di vivere e lavorare nel futuro in un mondo sempre più aperto agli scambi e al confronto con gli altri. È inoltre opinione condivisa da parte di tutti gli intervistati che la scuola multiculturale possa accrescere la sensibilità dei ragazzi inducendo comportamenti più solidali verso coloro che vivono in situazioni di maggiori difficoltà. Nella graduatoria degli aspetti positivi derivanti dalla presenza degli alunni stranieri compare anche un tema, a carattere più strettamente funzionale, relativo alla maggiore facilità a imparare una nuova lingua. Per gli intervistati adulti, questo avviene soprattutto quando il compagno straniero si esprime in una lingua che può risultare immediatamente "utile" (inglese o francese), mentre per i ragazzi la curiosità verso nuove forme e modi di comunicare trova proprio nelle lingue meno note uno stimolo per l'apertura e la scoperta.

Assai più limitato è il quadro relativo agli aspetti negativi derivanti dalla presenza degli alunni stranieri nella scuola. Infatti, la quasi totalità degli studenti e dei genitori ritiene che non si possa indicare alcun aspetto negativo direttamente attribuibile alla presenza degli alunni stranieri, mentre tra i docenti si rilevano alcune indicazioni relative al rallentamento della didattica e all'aumento del carico di lavoro che tale presenza comporta. Sono quindi poche le indicazioni negative raccolte tra i diversi intervistati, e strettamente correlate tra loro, così come evidenziato nella tabella seguente.

*Tab. 2 - Graduatoria degli aspetti negativi legati alla presenza di ragazzi stranieri nelle scuole, secondo gli insegnanti, i genitori e gli studenti*

| *Insegnanti* | *Genitori* | *Studenti* |
|---|---|---|
| Rallentamento del programma scolastico | Rallentamento del programma scolastico | Difficoltà di comunicazione |
| Difficoltà di comunicazione | | |
| Aumento del carico di lavoro | | |

*Fonte*: Mpi, *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Agenzia per la Scuola/Eds-Luiss, settembre 2000.

Il probabile rallentamento dell'attività didattica viene indicato come possibile conseguenza sia dai genitori che dai docenti; mentre le difficoltà di comunicazione, soprattutto nella prima fase di inserimento di alunni non italofoni, vengono sottolineate dagli insegnanti e dagli studenti, ma con implicazioni diverse. Per i primi, esse sono strettamente legate ai problemi di apprendimento e quindi al possibile rallentamento del programma scolastico; per i secondi, i limiti nella comunicazione si traducono talvolta nella difficoltà di costruire relazioni di scambio e di amicizia, di condividere eventi, regole e anche piccole trasgressioni alla norma scolastica.

Così come emerso nell'indagine quantitativa promossa dal Mpi e citata in precedenza, anche nella ricerca qualitativa, i docenti hanno messo in luce le inadeguatezze della scuola ad accogliere gli alunni stranieri, che sono di tipo organizzativo, culturale e finanziario. Tra le carenze sottolineate, le più diffuse fanno riferimento alla mancanza di formazione/aggiornamento sul tema, alla difficoltà di realizzare attività scolastiche ed extrascolastiche, di accompagnamento e sostegno per l'apprendimento della nuova lingua e per l'inserimento in generale. Tutto ciò si traduce per coloro che accolgono

in classe bambini e ragazzi stranieri neoarrivati in un carico di lavoro aggiuntivo, richiesto dalla necessità di informarsi, acquisire materiali didattici, elaborare *ex novo* percorsi di insegnamento e di adattamento dei programmi, programmare iniziative di scambio e confronto interculturale.

## I fattori critici nei percorsi di integrazione

Il quadro positivo delineato rispetto all'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri si conferma anche nella valutazione del livello di integrazione degli alunni, che appare in prevalenza soddisfacente e comunque accettabile.

Quali sono i fattori critici che intervengono maggiormente nel processo di integrazione, secondo gli intervistati? Il dato relativo alla provenienza geografica viene sottolineato da alcuni, i quali tendono a produrre a questo proposito delle generalizzazioni per ciascun paese e a sottolineare le appartenenze "favorevoli o sfavorevoli". Sotto questa prospettiva, i più "portati all'integrazione" sembrano essere gli alunni asiatici (cinese e indiana, le nazionalità più citate). I cinesi, in particolare, vengono tuttavia descritti come "del tutto integrati all'interno della classe e per niente integrati al di fuori d'essa", essendo il loro tempo extrascolastico scandito e regolato da impegni connessi con le attività lavorative della famiglia. La condizione socio-economica della famiglia è un altro fattore che condiziona la dinamica di integrazione del bambino straniero, e in particolare le sue opportunità relazionali, dato che la vita scolastica e le attività didattiche ne risentono in maniera parziale e indiretta. La maggior parte degli intervistati sottolinea poi la correlazione esistente tra età dell'alunno e possibilità di integrazione: più è precoce il momento dell'inserimento, maggiori sono le opportunità di riuscita. Quale è il numero "ideale" di alunni stranieri per classe? Il punto critico sembra rappresentato dalla presenza di tre alunni, ma la condizione maggiormente sottolineata è quella della loro conoscenza o meno della lingua italiana ("Se l'alunno straniero parla l'italiano, ne posso avere anche dieci", afferma un'insegnante intervistata).

Una condizione a sé, che si differenzia dalle indicazioni emerse nei gruppi, riguarda gli alunni nomadi: su di loro si concentrano le più intense esperienze negative e le più forti resistenze culturali. I docenti che hanno vissuto direttamente l'esperienza di inserimento di alunni Rom nelle loro classi presentano le posizioni di maggiore rigidità e chiusura, poiché ritengono che la cultura nomade sia inconciliabile con il modello di integrazione proposto ("È una battaglia perduta in partenza"; "Gli alunni nomadi non possono costituire né un arricchimento né un esempio", sostengono alcuni intervistati).

Nell'ultima parte dell'indagine è stato chiesto ai genitori, agli alunni e ai docenti di indicare quali potessero essere le iniziative più efficaci per favorire l'integrazione degli alunni stranieri. La priorità condivisa riguarda l'apprendimento della lingua italiana e gli interventi più invocati si riferiscono al sostegno linguistico, sia iniziale che *in itinere*. In sintesi, i suggerimenti proposti sono i seguenti:

- interventi di alfabetizzazione prima dell'inserimento scolastico e di accompagnamento dell'alunno straniero "fino alla piena autonomia linguistica";
- disponibilità di schede di osservazione e di test d'ingresso per definire la classe e individuare le abilità e le competenze possedute;
- iniziative congiunte tra scuola e territorio, tra strutture educative e sociali per la tutela e la risposta a bisogni di tipo sociale;
- mediazione linguistica con funzioni di sostegno delle attività didattiche in classe;
- attività extrascolastiche di tipo ludico e sportivo per favorire lo scambio e l'amicizia tra pari.

Le due indagini – quantitativa e qualitativa – disegnano dunque una scuola aperta e disponibile, attenta alle dimensioni dell'integrazione scolastica e linguistica, ma anche alle possibilità di relazione, scambio e amicizia "fuori dalle mura della scuola". E tuttavia si coglie forte il bisogno di essere sostenuti e accompagnati nei progetti di accoglienza con adeguati strumenti di formazione, supporti didattici e organizzativi, con modelli ai quali riferirsi per sperimentare, modificare, innovare a partire da alcune certezze, esito di ricerche e sperimentazioni sul campo.

## Le aspettative delle famiglie immigrate

L'inserimento del figlio nella scuola del paese di immigrazione rappresenta per i genitori stranieri un evento cruciale, una tappa che modifica profondamente il progetto del nucleo e i legami tra le generazioni. Una sorta di ulteriore migrazione nella migrazione che richiede nuove forme di adattamento, autorizzazioni reciproche, aggiustamenti inediti tra perdite e guadagni/nuove acquisizioni. Il fatto che il figlio impari a leggere e a scrivere nella nuova lingua (e solo in questa), che diventi più competente e si senta maggiormente a suo agio nel mondo delle nuove parole e dei nuovi significati è certamente fonte di grande orgoglio e soddisfazione, ma è anche causa di timori per la perdita dei legami, per la frattura nella storia famigliare e nella memoria del gruppo.

È anche una rimessa in discussione dei propri ruoli e funzioni di genitore. Un genitore che è considerato e si considera inadeguato a capire

messaggi e contenuti e a rispondervi in maniera corretta, a sostenere il bambino nel labirinto dei nuovi apprendimenti, ad essere esempio e mediatore al suo fianco, e cioè un adulto competente nella nuova lingua, e non un *infans* (letteralmente, colui che è senza parole) al quale tradurre e spiegare. La scuola, anche senza volerlo, mette a nudo le incapacità e gli impacci comunicativi dei genitori e disconosce le loro competenze e abilità acquisite altrove e qui poco spendibili. Quando i bambini varcano la soglia della struttura educativa del paese ospite, l'orgoglio e le speranze si mescolano dunque ai timori, alle difese, alla perdita di potere e di autorità. Come si struttura allora la relazione tra scuola e famiglie immigrate a partire da queste ambivalenti emozioni e aspettative?

Nei confronti del modello educativo del paese di immigrazione i genitori stranieri possono assumere atteggiamenti diversi, di:

- antagonismo e chiusura;
- distanza e non interferenza;
- accettazione passiva e subalterna;
- reinterpretazione e confronto.

Il vissuto di *dissonanza cognitiva* che sperimenta chi si trova a vivere in una situazione di incoerenza con se stesso rispetto a quello che pensa (i suoi valori e i riferimenti) e a quello che fa (le scelte e gli aggiustamenti qui e ora, per sé e per i figli) può portare ad assumere comportamenti di auto-esclusione, passività, delega o, viceversa, di difesa e rifiuto. Naturalmente i diversi atteggiamenti non sono mai definiti una volta per tutte e la relazione quotidiana con chi educa i propri figli contribuisce a modificare i comportamenti, a superare barriere comunicative, a costruire spazi condivisi di ascolto e di comprensione reciproca.

Una ricerca condotta in città diverse della regione Emilia Romagna si è proposta, tra gli altri scopi, di indagare le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti della scuola italiana. Per fare questo, ha dato la parola a un campione significativo di famiglie provenienti da cinque diversi paesi: Senegal, Egitto, Ghana, Marocco e Albania (G. Giovannini, 1999).

Ecco, in sintesi, alcuni dei dati e delle riflessioni che sono emersi. I genitori stranieri intervistati hanno avuto differenti percorsi di scolarizzazione nei loro territori di origine, da pochi anni di scuola fino alla laurea. L'esperienza personale, quindi, non sempre permette confronti approfonditi tra il contesto di provenienza e la scuola italiana e inoltre i dati di realtà, come è ovvio, si coniugano con le trasformazioni legate all'età e con le trasfigurazioni connesse all'esperienza dell'emigrazione. Provenienza territoriale e livello personale di scolarizzazione aiutano tuttavia a comprendere l'orientamento delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica in generale e di quella italiana in particolare. Prevalgono le rappresentazioni della scuola di tipo *strumentale*, con attenzione soprattutto

all'acquisizione delle conoscenze necessarie a inserirsi nella società e, in specifico, nel mondo del lavoro. Questo orientamento vale in modo particolare nei confronti della scuola italiana, alla quale non sembrano riconoscere una più ampia valenza formativo-valoriale.

Si registrano tuttavia livelli diversificati di investimento attuale o potenziale nell'istruzione dei figli. Chi arriva in Italia con un titolo di studio superiore, indipendentemente dalla provenienza territoriale, prospetta con più forza per i propri figli una prosecuzione degli studi fino all'università, non solo per costruire per loro migliori occasioni di inserimento lavorativo, ma anche per conservare alto il proprio prestigio, soprattutto nei confronti della parentela lasciata in patria. Tra i diversi gruppi intervistati, l'investimento nell'istruzione è massimo tra gli egiziani, in continuità comunque con l'esperienza già vissuta o riscontrata nel paese d'origine. Molti di loro sostengono di essere disposti anche a sostenere grossi sacrifici per garantire una formazione elevata ai propri figli e alcuni li iscrivono sia alla scuola italiana che a quella egiziana, per garantire entrambi i titoli di studio. Forte l'investimento in genere anche per gli albanesi che tendono, più degli altri gruppi, a riconoscere la validità dell'istruzione italiana, almeno rispetto a quella di cui si può usufruire attualmente in Albania. Più eterogenee sono le rappresentazioni e le aspettative dei senegalesi intervistati – quasi tutti con scarsa scolarizzazione – che spesso antepongono alla scuola e alla formazione culturale che in essa si può ricevere l'importanza della religione e del lavoro.

Per quanto riguarda il confronto tra la scuola italiana e quella dei paesi di provenienza, tutti i gruppi sono pronti a riconoscere alcune "superiorità" della prima, relative alla disponibilità di strutture, alla minor numerosità delle classi, ai materiali a disposizione. Ma, ad eccezione degli albanesi, che fanno riferimento soprattutto al decadimento attuale delle istituzioni formative nel loro paese, il giudizio complessivo dei genitori intervistati sulla scuola italiana non è positivo, sia pure per motivi diversificati. Le critiche riguardano soprattutto:

- *problemi di ordine valoriale e religioso*. Si ritiene che la scuola italiana non sia in grado di "educare", soprattutto non possa educare ai valori nei quali essi dicono di credere;
- *il rispetto dell'autorità e della disciplina*. È avvertita la preoccupazione che il tipo di rapporto insegnante-allievo diffuso nella scuola italiana pregiudichi anche l'apprendimento da parte del ragazzo dei tradizionali e indispensabili comportamenti di deferenza, rispetto e obbedienza nei confronti degli adulti e, in particolare, dei genitori. Non mancano tuttavia posizioni più ambivalenti in chi tende a rivedere la propria idea di infanzia a favore di una dinamica relazionale più "dolce" e paritaria tra bambino ed adulto:

– *problemi di acquisizione di competenze*. Molti intervistati hanno sottolineato che la scuola italiana è meno impegnativa e selettiva di quella dei loro paesi, ma è soprattutto sulla formazione linguistica che si fermano le attenzioni. Accanto ad alcune richieste di avviare corsi che permettano ai figli di conservare la lingua materna, la volontà che emerge è quella di garantire attraverso la frequenza scolastica, oltre all'apprendimento dell'italiano, anche quella di altre lingue che siano spendibili fuori dall'Italia, alla ricerca, in sostanza, non di un bilinguismo, ma di un plurilinguismo. L'inglese, in particolare, è il codice linguistico maggiormente investito di aspettative e valore positivo poiché apre la possibilità di un ritorno nel paese di origine, ma anche di muoversi nel mondo con più strumenti e opportunità.

## Costruire l'integrazione a scuola

Dopo aver attraversato il contesto nel quale avviene l'inserimento e la normativa che lo regola, dopo aver dato voce – attraverso i risultati emersi da ricerche diverse – ai protagonisti dell'incontro e del progetto educativo, ritorniamo al nucleo centrale della riflessione: che cosa si intende per integrazione degli alunni stranieri e quando e a quali condizioni un bambino o un ragazzo che vengono da lontano possono essere considerati "positivamente integrati". Per il primo aspetto è utile ricordare che l'integrazione:

– è un concetto *multidimensionale* che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità (linguistiche, ad esempio) ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori dalla scuola;
– significa anche *integrità*, rispetto alla possibilità di esprimere la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto;
– è un *progetto* e un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze. timori e entusiasmi;
– è un progetto intenzionale e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, amore e *competenza* da tutti i protagonisti dell'incontro.

Quali indicatori si possono utilizzare per leggere la situazione di inserimento di ciascun bambino straniero e il suo percorso di integrazione? Ne proponiamo sei:

- *la situazione dell'inserimento scolastico* (alla pari o in ritardo) che consente di progettare una prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti rispetto a quelle dei compagni italiani;
- *la competenza nella lingua italiana* per gli scopi propri della comunicazione e per quelli dello studio;
- *la qualità delle relazioni in classe* con i compagni e la possibilità di partecipare alle interazioni e ai lavori collettivi e di gruppo e di essere accettato e accolto nei momenti ludici e delle scelte elettive;
- la qualità e la quantità degli scambi nel *tempo extrascolastico,* le occasioni di partecipazione e di inserimento nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di stabilire e mantenere scambi e amicizie, di "abitare il territorio" considerato come la propria dimora;
- la competenza nella *lingua materna*, praticata in casa e con i connazionali (e le diverse situazioni di perdita, mantenimento o sviluppo) e la disponibilità/possibilità di raccontare aspetti della propria cultura, del paese d'origine, della propria storia;
- la situazione di *autostima*, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide comuni ai compagni italiani e specifiche della propria storia (vedi tab. A).3)

Se questi sono gli indicatori ai quali possiamo riferirci per collocare le storie e i cammini individuali verso l'integrazione, le componenti che agiscono come fattori positivi e di sviluppo o, viceversa, come cause di rallentamento e blocco sono da rintracciare soprattutto: nella famiglia, nelle caratteristiche individuali, nel contesto di accoglienza. Un bambino che si trova a vivere in un nucleo segnato da povertà materiale, da bisogni legati ancora alla sopravvivenza, da vissuti di provvisorietà e di lutto non elaborato per la perdita delle origini porta con sé le *vulnerabilità* e le fatiche di un quotidiano frammentato e bloccante. Così come un adolescente, strappato dal suo mondo e dai suoi affetti e portato a vivere qui contro la sua volontà, sulla base di scelte e decisioni che non ha voluto né condiviso, elaborerà nei confronti della nuova scuola e della sua lingua vissuti negativi di rifiuto e distanza emotiva. Il contesto e le modalità dell'accoglienza hanno tuttavia il peso e le responsabilità maggiori. Nelle pagine precedenti abbiamo visto che i risultati di ricerche condotte nella scuola e fra gli insegnanti delineano un quadro di accoglienza aperto e disponibile, ma percepito come carente di modelli e riferimenti certi e da sperimentare, sprovvisto di risorse adeguate, inadeguato rispetto alla formazione e alla competenza professionale richiesta dalla situazione multiculturale. Un tale contesto richiede quindi di essere modificato e arricchito di risorse e strumenti per poter diventare l'ambito privilegiato dell'integrazione e dello sviluppo positivo dei bambini che vengono da lontano.

*Tab. 4 - Indicatori di integrazione: alcune possibili situazioni*

| | *Integrazione positiva* | *Alcuni problemi* | *Difficoltà di integrazione* |
|---|---|---|---|
| 1. Modalità dell'inserimento scolastico | - alla pari | - ritardo di un anno | - ritardo di due o più anni |
| 2. Competenza linguistica in italiano | - competente in italiano L2, sia per la comunicazione interpersonale, che per lo studio | - ha buone capacità comunicative, ma persistono difficoltà nell'italiano dello studio (lettura, scrittura, contenuti disciplinari) | - difficoltà linguistiche, sia per comunicare che per studiare |
| 3. Relazione in classe | - ben inserito e accettato negli scambi con i pari | - talvolta è isolato<br>- ha un numero ridotto di scambi con i pari e di scelta da parte dei compagni | - isolamento relazionale dovuto a auto-esclusione, o al clima della classe di non accettazione e di chiusura |
| 4. Relazione con i pari nel tempo extra-scolastico | - partecipa ad attività ludiche, sportive, di aggregazione<br>- viene invitato dai compagni di classe e li invita | - è inserito in scambi e relazioni con i pari nel tempo extrascolastico, ma in misura e intensità ridotte | - solitudine nel tempo extrascolastico<br>- esclusione dalle iniziative promosse dai compagni di classe |
| 5. Lingua e cultura di origine | - mantiene e sviluppa la L1 a casa e con i connazionali<br>- parla del proprio paese, racconta, fa confronti, esprime pareri | - riferisce aspetti del proprio paese e racconti autobiografici e fa riferimento alla L1 solo se sollecitato | - nei confronti della propria lingua, storia e del paese di origine esprime chiusura, difesa eccessiva, vergogna |
| 6. Autostima e fiducia in se stesso | - richiede e richiama l'attenzione<br>- chiede spiegazioni, esprime dubbi, domande, richieste<br>- esprime desideri e progetti<br>- è motivato ad apprendere e a seguire il curricolo comune<br>- è in grado di assumersi piccoli incarichi e responsabilità | - raramente sollecita attenzione e aiuto<br>- alterna momenti di fiducia in se stesso ad altri di scoraggiamento<br>- esprime con difficoltà desideri e progetti | - apatico e scoraggiato, oppure manifesta il disagio con aggressività e non rispetto delle regole<br>- mancanza di motivazione ad apprendere |