



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI TRIESTE

# Fuori classe

a cura di Roberta Altin



Migranti e figli di migranti (dis)persi nel  
sistema scolastico di un'area di frontiera.

**FUORICLASSE**  
**Migranti e figli di migranti (dis)persi**  
**nel sistema scolastico di un'area**  
**di frontiera**

Progetto grafico e impaginazione:  
studiokiro.it

Correzione bozze: Silvia Bassi

© copyright Edizioni Università di Trieste,  
Trieste 2022

Proprietà letteraria riservata. I diritti di traduzione,  
memorizzazione elettronica, di riproduzione  
e di adattamento totale e parziale di questa  
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i  
microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti  
i paesi.

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel  
sistema scolastico di un'area di frontiera [print]  
978-88-5511-349-6

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel  
sistema scolastico di un'area di frontiera [online]  
978-88-5511-350-2

EUT Edizioni Università di Trieste

via Weiss 21 – 34128 Trieste  
<http://eut.units.it>  
[https://www.facebook.com/  
EUTEdizioniUniversitaTrieste](https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste)



La versione elettronica ad accesso aperto  
di questo volume è disponibile al link:  
<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/34002>

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Unione Europea



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



MINISTERO del LAVORO  
e delle POLITICHE SOCIALI

Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA



MINISTERO  
DELL'INTERNO

AUTORITÀ RESPONSABILE

Fondo asilo, migrazione e integrazione (FAMI 2014-2020)

Obiettivo Specifico: 2.Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione

PROGETTO IMPACTFVG

# **FUORICLASSE**

## **Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera**

a cura di Roberta Altin



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura





# Indice

<b>Introduzione al volume</b>	
Roberta Altin	7
<b>1 Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola</b>	
Roberta Altin	17
<b>2 La ricerca-azione a scuola come frontiera: la relazione tra educazione e progresso oltre l'inclusione differenziale</b>	
Giuseppe Grimaldi	45
<b>3 Immaginare il futuro: percorsi di orientamento ed esperienze performative</b>	
Maria Cristina Cesaro	67
<b>4 La lunga transizione, dove si incontrano la scrittura quotidiana e la scrittura formale. Una prospettiva costruttivista per il contrasto all'insuccesso scolastico</b>	
Paolo Sorzio	95
<b>5 Percorsi scolastici degli alunni e delle alunne con background migratorio: un modello integrativo per l'analisi del rischio e della resilienza</b>	
Caterina Bembich	111
<b>6 L'ambiente scolastico come fattore motivazionale: esperienze dalla formazione professionale</b>	
Federica Misturelli e Adriana Salvin	129
<b>7 Esercizi di straniamento. Esperimenti in un CPIA di frontiera</b>	
Giulia Zanfabro	151
<b>8 CPIA Smart: distanti ma connessi</b>	
Flavia Virgilio e Denise Tonelli	179
<b>Note sugli autori</b>	204
<b>Appendice multimediale</b>	207

# **5 Percorsi scolastici degli alunni e delle alunne con background migratorio: un modello integrativo per l'analisi del rischio e della resilienza**

**Caterina Bembich**



## Abstract

Gli studenti e le studentesse con background migratorio possono incontrare nel loro percorso scolastico diversi ostacoli, dovuti all'influenza di molteplici fattori (di tipo sociale, familiare e interpersonale), che possono incidere negativamente sui loro risultati scolastici. Questa fascia di popolazione studentesca può dunque trovarsi in una condizione di maggiore vulnerabilità rispetto ai coetanei e incorrere in un rischio più elevato di fallimento scolastico e dispersione.

Il fenomeno della dispersione scolastica appare infatti molto più diffuso tra i giovani con background migratorio, in quanto la convergenza tra criticità presenti nel sistema familiare, nei contesti di vita quotidiana in comunità economicamente fragili e nelle relazioni interpersonali a scuola, possono produrre condizioni di fragilità che impattano negativamente sulle richieste della scolarizzazione. La comprensione delle dinamiche che conducono quindi questi ragazzi e ragazze verso percorsi scolastici non positivi, necessita di un quadro di riferimento complesso e multidimensionale che consideri le molteplici variabili in gioco. Nel capitolo si analizzeranno i percorsi di apprendimento dei giovani con background migratorio, secondo una prospettiva ecologico-culturale, partendo dalla descrizione del modello integrativo e multilivello proposto da Suárez-Orozco et al. (2018).

**Keywords:** modello ecologico-culturale; inclusione; partecipazione; interazione; traiettorie di apprendimento.

## Un modello integrativo e multilivello per comprendere il processo di crescita e di apprendimento dei giovani con background migratorio

Suárez-Orozco et al. (2018) propongono un modello integrativo per comprendere il processo di crescita e di adattamento dei minori con storia migratoria, adottando un approccio multilivello. Il modello proposto dalle autrici trae le sue basi epistemologiche dal modello bioecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, Morris 2006) e viene integrato con altri quadri teorici che analizzano diversi aspetti correlati al processo di adattamento nei contesti di accoglienza dei giovani con background migratorio, quali: lo sviluppo delle competenze nei bambini e nelle bambine appartenenti alle minoranze (García-Coll, Lamberty, Jenkins, McAdoo, Crnic, Wasik, Vázquez 1996), l'evoluzione dei percorsi di rischio e di resilienza (Masten 2014), i processi di adattamento come conseguenza dello sviluppo della resilienza (Motti-Stefanidi, Asendorpf, Masten 2012; Motti-Stefanidi, Masten 2017; Suárez-Orozco 2017).

Secondo il modello proposto da Suárez-Orozco, per comprendere il percorso di crescita e di apprendimento dei minori con storia migratoria, si devono considerare tre aspetti fondamentali: i compiti di sviluppo; il percorso di adattamento psicologico che i giovani

devono sostenere; l'acquisizione di competenze relative a diversi repertori culturali. Questi indici sono strettamente collegati tra loro e aiutano a comprendere le differenze che si possono osservare nelle traiettorie di sviluppo e nei percorsi di vita di questi giovani (Motti-Stefanidi, Masten 2017).

I "compiti di sviluppo" riflettono le aspettative che gli adulti di riferimento ripongono sui giovani rispetto alle competenze e agli obiettivi evolutivi che essi dovrebbero raggiungere in un particolare momento dello sviluppo. Non si deve pensare ai compiti di sviluppo come ad un ideale stereotipato da raggiungere, quanto piuttosto come un processo di crescita che consente al minore di adattarsi sufficientemente bene al contesto in cui cresce, elaborando un percorso personale. I giovani con storia migratoria spesso si trovano nella condizione di vivere tra almeno due culture, quella della famiglia di origine e quella del paese di accoglienza, che alle volte rispecchiano valori e obiettivi di sviluppo diversi o addirittura contrastanti. Queste aspettative infatti sono il riflesso di un particolare momento storico-culturale, che influenza il modo in cui i compiti di sviluppo sono negoziati rispetto al contesto (Greenfield, Keller, Fuligni, Maynard 2003).

Un aspetto importante che incide sul benessere dei giovani con storia migratoria è collegato al percorso di adattamento psicologico che i giovani devono affrontare nell'inserirsi nel nuovo ambiente di vita. Bisogna considerare che alcuni dei ragazzi e delle ragazze con storia migratoria sono stati esposti ad esperienze traumatiche nel loro percorso migratorio e dunque hanno sperimentato una condizione di forte stress e disagio. Anche i giovani nati in Italia (le seconde generazioni) incontrano sfide importanti, legate alla difficoltà di integrare repertori culturali anche molto distanti tra loro, trovandosi spesso nella difficile condizione di dover conciliare aspettative e richieste che possono collocarsi su piani opposti. È dunque importante considerare la condizione psicologica come un indicatore chiave nel percorso di inclusione nel contesto di accoglienza e valutare eventuali elementi di criticità che possono incidere sul benessere percepito (Motti-Stefanidi, Masten 2017).

Il percorso di adattamento dei giovani passa inoltre attraverso l'acquisizione di competenze relative ai diversi repertori culturali: un processo di negoziazione che deve integrare le richieste del nuovo contesto di vita e i modelli culturali e sociali propri della famiglia di appartenenza. I modelli culturali della comunità di accoglienza e quelli della famiglia di origine possono differire di molto e determinare una sfida importante per i ragazzi e le ragazze, che possono trovarsi nella difficile condizione di doversi adattare ad una varietà di contesti, che pongono richieste anche in contrasto tra loro (Portes, Rumbaut 2001). Ne consegue che i giovani con background migratorio devono sviluppare una competenza culturale maggiore rispetto ai loro pari, trovandosi a crescere tra una molteplicità di repertori culturali e dovendo acquisire competenze che rispecchiano richieste evolutive differenti.

Questo processo è fortemente influenzato dal modo in cui i contesti accolgono la pluralità dei repertori culturali. Per i ragazzi e le ragazze che vivono in contesti scarsamente pluralistici, che impongono in maniera più netta un'assimilazione alla cultura del nuo-

vo contesto di vita, risulta sicuramente più difficile sentirsi accolti e inclusi. Le ricerche suggeriscono infatti come per i giovani con storia migratoria, sia determinante per la loro crescita e per il raggiungimento di uno stato di benessere psicologico, poter mantenere vivo il patrimonio culturale di origine e al contempo sperimentare e vivere anche quello di acquisizione (Suárez-Orozco, Motti-Stefanidi, Marks, Katsiaficas 2018); questo aspetto risulta infatti correlato a percorsi di crescita positivi e armonici e a migliori risultati scolastici (Nguyen, Benet-Martinez 2013).

Inoltre, secondo il modello proposto da Suárez-Orozco et al. (2018) per comprendere i percorsi di crescita e apprendimento dei giovani con storia migratoria devono essere considerati quattro livelli di contesto: (a) il contesto globale, (b) i contesti politici e sociali di accoglienza, (c) i microsistemi e (d) gli aspetti individuali. Questi livelli possono influenzare, sia indipendentemente che in interazione reciproca, i percorsi di crescita e di apprendimento nei contesti di accoglienza: per ciascun livello si possono infatti identificare sia dei fattori di rischio che elementi di protezione che possono aumentare o diminuire la probabilità che un evento critico accresca i suoi effetti negativi sul percorso di istruzione.

Le forze globali includono le dinamiche economiche, geopolitiche e sociali nel mondo che hanno implicazioni sul fenomeno migratorio e sulle decisioni assunte in merito ad esso.

Le migrazioni sono determinate da diversi fattori. Ad esempio la disuguaglianza economica tra Paesi spinge le realtà economiche più svantaggiate a spostarsi verso Paesi dove l'occupazione e le opportunità salariali sono migliori. Non solo fattori economici ma anche fattori legati alla sicurezza, come la guerra, il terrorismo e la criminalità, spingono le persone a lasciare il proprio Paese. Inoltre gli aspetti legati al cambiamento climatico incontrollato e ai disastri ambientali rappresentano ulteriori fattori che stanno portando le persone a spostarsi in luoghi più sicuri. Infine aspetti legati alla globalizzazione, quali la complessità degli scambi economici e culturali tra gli Stati, creano nuovi contesti sociali che modellano le routine quotidiane e determinano nuovi scenari di socializzazione.

I contesti di accoglienza e i fattori politici, economici e sociali che li caratterizzano, influenzano le possibilità di inclusione delle famiglie migranti, sia nel breve termine, che nei percorsi di crescita a lungo termine. Quei contesti sociali che offrono opportunità economiche più ampie, che valorizzano la diversità culturale e sostengono i diritti delle persone migranti, facilitano l'inserimento dei giovani e determinano migliori condizioni di benessere per le famiglie.

Di contro, i contesti sociali che sono fortemente discriminatori e permeati da stereotipi negativi possono danneggiare i percorsi di crescita dei ragazzi e delle ragazze, influire negativamente sullo stato psicologico e rendere difficile l'inserimento tra pari e lo sviluppo di un senso di appartenenza con la comunità di accoglienza. La letteratura ha inoltre messo in evidenza come la percezione di discriminazione da parte degli adolescenti con background migratorio influenzi i risultati scolastici e il senso di benessere psicologico (Mar-

ks, Ejesi, García-Coll 2014). Invece una maggior apertura nelle politiche a sostegno della pluralità dei repertori culturali può influire positivamente sui percorsi evolutivi dei giovani con storia migratoria.

I contesti di vita di cui i giovani fanno esperienza influenzano in maniera diretta i loro percorsi di sviluppo, attraverso le interazioni prossimali che intercorrono tra individuo e ambiente (Bronfenbrenner, Morris 2006); le dinamiche e le relazioni che avvengono all'interno della famiglia, della scuola e nei quartieri modellano pertanto le esperienze dei ragazzi e delle ragazze e creano opportunità ma anche vincoli che possono avere profonde implicazioni sui processi di inclusione.

È importante per i giovani che le comunità rappresentino contesti dove poter attingere a risorse e dove poter sperimentare coesione sociale, al fine di evitare di esporre ad ulteriori rischi ragazzi che nel loro percorso di vita hanno spesso già affrontato percorsi traumatici. Tuttavia non di rado accade che le famiglie immigrate si trovino a vivere in quartieri più poveri, che offrono condizioni di vita scadenti e con limitato accesso alle risorse pubbliche, fenomeno che porta ad una vera e propria segregazione residenziale per queste persone. In questi contesti si può osservare una maggior instabilità nel tessuto sociale, un aumento di violenza e di xenofobia con evidenti ripercussioni negative nei percorsi di crescita.

Il contesto scolastico è altrettanto rilevante nel sostenere l'inclusione e il percorso di apprendimento dei giovani con storia migratoria. È importante che gli insegnanti siano formati per comprendere le esigenze di questi studenti e studentesse al fine di garantire la partecipazione di tutti e tutte. Le istituzioni scolastiche dovrebbero pertanto promuovere percorsi che garantiscano la piena partecipazione a tutti e a tutte e che valorizzino le competenze e le peculiarità di ognuno.

Infine la famiglia dei giovani con background migratorio rappresenta un punto centrale nei loro percorsi di vita. Le condizioni sociali delle famiglie di origine possono essere molto diverse, così come i presupposti e le storie migratorie che caratterizzano i percorsi personali dei loro membri. Alcune famiglie ad esempio devono affrontare un aspetto estremamente critico nel loro percorso, dovuto al processo di separazione e ricongiungimento familiare durante la migrazione e il post insediamento. Molti giovani infatti restano separati dalla loro famiglia per molti anni prima di potersi ricongiungere, con conseguenze negative per il loro benessere. La letteratura evidenzia come i giovani che restano per molto tempo separati dalle loro famiglie evidenziano maggiori segni di disagio (Suárez-Orozco, Bang, Kim 2011).

La famiglia può rappresentare quindi una risorsa importante nei percorsi di crescita dei ragazzi e delle ragazze. Alcune situazioni familiari possono risultare particolarmente positive: ad esempio quando la famiglia condivide al suo interno un forte senso collettivistico

e di interdipendenza. In queste famiglie esiste un collegamento stretto tra i diversi componenti e un supporto importante, sia di tipo emotivo che concreto. Questi legami forti possono rappresentare un'importante risorsa per i giovani.

In altri casi invece la famiglia non sempre riesce a rappresentare una risorsa per l'inclusione dei giovani nel contesto di accoglienza. In letteratura si evidenzia ad esempio come ci sia una correlazione tra l'ampiezza del divario culturale tra scuola e famiglia e manifestazioni di disagio e difficoltà scolastiche nei giovani (Marks, Ejesi, García- Coll 2014). Quando il sistema di valori famigliari è molto discordante rispetto a quello presente nel sistema scolastico, si può creare una situazione di conflitto tra scuole e famiglia che, se non superata, può avere importanti ripercussioni per i ragazzi e le ragazze.

A livello individuale, le competenze di sviluppo dei giovani con storia migratoria influenzano le loro capacità di adattamento al contesto sociale: le risorse cognitive, sociali, emotive, il temperamento e le caratteristiche di personalità e la motivazione interna forniscono una base essenziale per l'inclusione. Queste competenze influenzano il modo in cui i giovani affrontano le sfide poste dal nuovo ambiente di accoglienza e il modo in cui affrontano le esperienze sociali. Le componenti individuali, secondo la prospettiva ecologico-culturale, devono tuttavia essere sempre interpretate in rapporto alla componente ambientale e al contesto sociale (Milani 2019). Esse infatti si collocano in rapporto di reciprocità tra le competenze personali e il funzionamento dei sistemi di vita.

Non solo le caratteristiche personali ma anche lo status giuridico rappresenta un nodo cruciale per i giovani con storia migratoria. Molti di essi si trovano infatti a vivere nei contesti di accoglienza senza uno status giuridico legalmente riconosciuto. Questa condizione determina peggiori condizioni lavorative per le famiglie, un minor accesso alle risorse messe a disposizione, maggior isolamento sociale e di fatto può condurre verso l'esclusione. Tutti questi fattori determinano un aumento della vulnerabilità psicosociale, che è associata a risultati scolastici, di sviluppo e di benessere meno positivi (Yoshikawa, Suárez-Orozco, Gonzales 2017).

Un ulteriore aspetto da considerare per comprendere i percorsi di inclusione dei giovani con background migratorio è relativo alla storia generazionale del percorso migratorio. Le esperienze della prima e della seconda generazione di migrazione sono infatti differenti. Da una parte la prima generazione ha il vantaggio di sperimentare un miglioramento nelle prospettive di vita a seguito della migrazione, aspetto che può supportare la motivazione interna nell'affrontare al meglio la nuova condizione di vita. Questo senso di ottimismo potrebbe invece non essere sperimentato dalla seconda generazione.

Dall'altra parte però la prima generazione di solito sperimenta un ostacolo importante, quello linguistico, e attraversa un momento difficile di transizione quando le barriere linguistiche non consentono di comunicare con facilità. Al contrario la seconda generazione può incorrere nel problema contrario, ossia utilizzare con minor facilità la lingua madre dei genitori e per questo incorrere in difficoltà nel comunicare e nel gestire le relazioni a casa.

La seconda generazione può inoltre sperimentare maggiori conflitti con la propria famiglia d'origine, per il fatto di sentirsi più vicini ai repertori culturali del contesto di accoglienza e trovarsi invece distanti dalle richieste proprie della cultura d'origine, sperimentando di conseguenza livelli di conflittualità più elevati.

Infine per alcuni giovani con storia migratoria, differenti esperienze traumatiche possono caratterizzare il loro processo di immigrazione, sia prima della migrazione, che durante il loro viaggio o all'arrivo nel contesto di accoglienza. Questi aspetti traumatici hanno un profondo impatto nella loro vita e possono lasciare segni psicologici importanti. I ragazzi e le ragazze spesso subiscono discriminazione nei contesti di accoglienza, aspetto che può produrre effetti molto negativi, sia a livello psicologico che nei percorsi di apprendimento (Juang, Cookston 2009).

## **Percorsi scolastici dei ragazzi e delle ragazze con background migratorio: l'impatto del contesto**

I giovani con background migratorio che iniziano un percorso scolastico nei contesti di accoglienza, possono raggiungere risultati scolastici con esiti anche molto differenti. Sebbene i dati ministeriali mettano in luce come questa fascia di popolazione studentesca sia particolarmente a rischio di fallimento scolastico e di dispersione (MIUR 2019), l'iniziale condizione di vulnerabilità può evolvere in una condizione di rischio o di resilienza, in relazione alle risposte che il contesto riesce a fornire. Secondo un approccio ecologico-culturale, sono diversi i fattori che incidono sui risultati scolastici di questi giovani: le caratteristiche della scuola, della famiglia e del contesto sociale sono elementi che si intrecciano con le competenze individuali e hanno sicuramente un impatto significativo sugli esiti nelle traiettorie scolastiche (Suárez-Orozco, Gaytán, Bang, Pakes, O'Connor, Rhodes 2010).

I dati in letteratura evidenziano ad esempio come alcune caratteristiche relative alla storia migratoria, alla condizione sociale ed economica della famiglia e alla sua composizione sono correlati al rischio di dispersione scolastica.

In particolare le condizioni di arrivo delle famiglie migranti sono spesso caratterizzate da una situazione di maggior povertà e da una limitata possibilità di accedere alle risorse disponibili nel territorio (Hernandez, Denton, Macartney 2007). Inoltre le circostanze che spingono le famiglie a lasciare il proprio Paese, la mancanza di regolarizzazione del proprio status nel Paese di accoglienza e le lunghe separazioni familiari, hanno senz'altro delle implicazioni importanti nel percorso di inclusione nel nuovo contesto. Oltre a questi fattori, alcune caratteristiche della famiglia hanno una particolare influenza sui percorsi scolastici dei giovani con storia migratoria. Ad esempio, le ricerche mettono in luce come il livello di scolarizzazione dei genitori sia associato al rendimento scolastico e ai tassi di abbandono (O'Connor, McCartney 2007). I genitori con un livello di istruzione più elevato hanno più strumenti per guidare i propri figli nello studio, nell'accesso alle risorse

e nell'attribuire un significato alle indicazioni educative date a scuola; si informano inoltre di più sul sistema educativo del Paese di accoglienza, sostenendo in questo modo i loro figli nell'orientarsi nel nuovo contesto scolastico (Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova 2008).

Anche il lavoro dei genitori è un altro indicatore significativo del successo scolastico dei giovani. I genitori che hanno un'occupazione e che sono attivi nel mondo del lavoro riescono a fornire più risorse ai loro figli e a sostenerli maggiormente nei loro bisogni. Infine la composizione familiare sembra avere un impatto sull'apprendimento: famiglie che possono contare sulla presenza di entrambi i genitori possono avere maggiori risorse e tempo da dedicare ai figli (Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova 2008).

Rispetto invece alle competenze individuali, le abilità linguistiche sono uno degli elementi che risultano essere correlati al successo negli studi. In particolar modo la capacità di comprendere un testo scritto, di argomentarlo e le capacità di scrittura sono competenze essenziali per il raggiungimento di risultati scolastici positivi (Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova 2008).

Il percorso di acquisizione delle competenze linguistiche è tuttavia un processo complesso: sebbene infatti la competenza orale possa essere sviluppata entro un paio d'anni dall'entrata nel paese di accoglienza, le abilità linguistiche più complesse, legate alla letto-scrittura, necessitano di un periodo molto più lungo di acquisizione (in media 5-7 anni per raggiungere la competenza dei ragazzi nativi) (Cummins 1991). La competenza linguistica è un aspetto che influisce sul senso di appartenenza dei giovani al contesto scolastico e sul livello di coinvolgimento che essi possono sperimentare durante le lezioni.

Comprendere i processi che contribuiscono a determinare percorsi scolastici di successo o di insuccesso per gli studenti e le studentesse con background migratorio, ha chiaramente importanti implicazioni sociali per il futuro di questa fascia di popolazione studentesca.

Suárez-Orozco et al. (2010) osservano come nonostante i giovani con storia migratoria affrontino condizioni di criticità simili, essi possono seguire traiettorie scolastiche anche molto differenti. Alcuni riescono a mantenere motivazione ed entusiasmo nonostante le avversità incontrate, altri mostrano livelli di impegno e successo intermittenti o addirittura negativi. Le ricercatrici affrontano in maniera approfondita il fenomeno attraverso uno studio longitudinale, analizzando per cinque anni il percorso scolastico di adolescenti con background migratorio dal loro arrivo negli Stati Uniti. Lo studio analizza i diversi fattori che contribuiscono a determinare i risultati scolastici di questi giovani, identificando dei pattern nelle traiettorie di apprendimento, mettendo in luce soprattutto l'impatto dei fattori scolastici e famigliari.

Gli studenti che hanno preso parte alla ricerca, erano giovani con background migratorio arrivati di recente negli Stati Uniti, provenienti da diversi paesi, (da America Centrale, Cina, Repubblica Dominicana, Haiti, Messico) di un'età compresa tra i 9 e i 14 anni. Rispetto alle caratteristiche della famiglia, gli studenti e le studentesse vivevano in famiglie con diverse costellazioni, da monoparentali a famiglie allargate, o in situazioni di condivisione degli spazi domestici tra più famiglie. Quasi tutti i padri erano occupati, mentre le madri avevano meno probabilità di avere un'occupazione.

I giovani frequentavano scuole diverse, che presentavano un'alta densità di studenti e studentesse con background migratorio, che molto spesso vivevano in povertà e in condizioni di segregazione.

Suárez-Orozco et al. (2010) individuano cinque diversi profili nei percorsi di apprendimento di questi giovani: una parte degli studenti infatti mostrava un declino lento ma costante nel rendimento; altri un calo precipitoso; altri ancora presentavano fin da subito un basso rendimento che poi andava progressivamente a peggiorare. Non tutti i giovani tuttavia seguivano questo trend: un quarto infatti degli studenti e delle studentesse aveva mantenuto alte prestazioni scolastiche nel tempo e alcuni avevano raggiunto livelli scolastici elevati, pur partendo da una situazione iniziale di basso profilo.

Le ricercatrici, analizzando le cinque diverse traiettorie, individuano alcuni elementi ricorrenti che le caratterizzano:

1. Percorsi scolastici di alto successo: i giovani che ottenevano alti risultati scolastici vivevano in famiglie stabili e frequentavano scuole meno svantaggiate; possedevano abilità linguistiche più sviluppate, il che li facilitava nel seguire le lezioni, nell'essere parte attiva delle attività in classe e nello svolgere i compiti in maniera più proficua. Questa parte di popolazione studentesca mostrava dunque livelli di partecipazione a scuola più alti.
2. Risultati scolastici bassi: molti dei giovani con basse performance scolastiche erano stati separati dai loro genitori per molto tempo e vivevano in famiglie monoparentali. I loro percorsi scolastici prima della migrazione erano spesso di scarsa qualità e avevano avuto poche esperienze formative. Essi pertanto entravano nel nuovo contesto scolastico con poche risorse e al contempo le scuole che frequentavano erano scarsamente attrezzate nell'aiutarli a raggiungere le competenze necessarie per affrontare al meglio il percorso scolastico. Spesso inoltre non attribuivano grande valore alla scuola, ma la vivevano con frustrazione, preferendo l'entrata nel mondo del lavoro anticipata al percorso di studio.
3. Percorsi scolastici con declino precipitoso: i giovani che presentano un declino precipitoso nelle prestazioni scolastiche frequentavano scuole povere e segregate, non adatte ad accogliere studenti con esigenze educative specifiche. I genitori avevano un livello di istruzione basso e non riuscivano a supportare il percorso scolastico dei figli. La storia familiare si caratterizzava per lunghe separazioni; le famiglie erano perlopiù

monoparentali e caratterizzate da forte instabilità.

4. Percorsi scolastici con declino lento: una caratteristica che distingueva questi profili scolastici era il cambiamento di scuola a metà del percorso di studi, con il passaggio da istituti dove in generale il rendimento scolastico degli studenti era basso, a istituti dove invece le richieste erano più alte. Spesso la motivazione elevata di questi giovani aveva determinato il trasferimento di scuola, che probabilmente non era però in linea con le competenze possedute dai ragazzi in quel momento.
5. Percorsi scolastici con miglioramento: questi giovani frequentavano scuole maggiormente supportive, in grado di sostenere il loro percorso di studi e aiutarli a mettere in campo le proprie risorse per concentrarsi sui compiti di apprendimento. Questi studenti frequentavano scuole con un clima più positivo, dove si registravano meno episodi di violenza. Inoltre spesso venivano affiancati nel loro percorso da un tutor che li accompagnava e supportava nel percorso di apprendimento.

Le diverse traiettorie nei percorsi di apprendimento di questi giovani erano dunque influenzate da specifici fattori presenti nel contesto scolastico e familiare:

- Caratteristiche della scuola: i giovani che frequentavano scuole con alti tassi di segregazione e che presentavano percentuali maggiori di studenti a basso reddito avevano maggior probabilità di presentare un declino nelle performance scolastiche;
- Transizioni scolastiche: i cambiamenti scolastici determinavano condizioni fortemente negative per il percorso scolastico dei giovani con background migratorio. Le transizioni scolastiche, specie se multiple, mettevano gli studenti in una condizione di forte rischio di declino nelle prestazioni scolastiche;
- Acquisizione della lingua parlata a scuola: molti giovani nuovi arrivati frequentavano scuole altamente segregate, ad alta povertà e linguisticamente isolate che non fornivano condizioni ottimali per l'apprendimento della lingua. Questo aspetto determinava un maggior isolamento sociale dei giovani rispetto ai pari e minor possibilità di interazione;
- Composizione familiare: studenti e studentesse che provenivano da famiglie dove erano presenti due adulti avevano una probabilità significativamente maggiore di ottenere risultati elevati a scuola;
- Separazioni familiari: la maggioranza dei minori che aveva sperimentato separazioni prolungate dai loro genitori come parte del processo migratorio, aveva una maggior probabilità di raggiungere bassi risultati scolastici.

I risultati di questo studio mettono in evidenza come la scuola, assieme alla famiglia, rappresenti un punto centrale nel sostenere i percorsi scolastici dei ragazzi e delle ragazze con storia migratoria. Le scuole dovrebbero facilitare i processi di inclusione di questi giovani, ad esempio conoscendo il percorso scolastico affrontato prima dell'arrivo nel contesto di accoglienza e fornendo di conseguenza un adeguato supporto.

Lo studio di Suárez-Orozco et al. (2010) evidenzia come siano molteplici le sfide che questi studenti e studentesse devono affrontare. Non si deve tuttavia incorrere nell'errore di riporre basse aspettative su questi giovani; al contrario, le aspettative devono essere alte ma accompagnate da adeguati supporti. I ragazzi e le ragazze con background migratorio possono mostrare una grande resilienza, ma spesso gli ambienti educativi non riescono a rispondere ai loro bisogni sociali, emotivi ed educativi. Ne consegue che un passo essenziale sia quello di lavorare al fine di colmare il divario tra bisogni individuali e risorse messe in campo nei contesti, al fine di aiutare questi giovani a percorrere la propria strada e raggiungere il massimo delle loro potenzialità.

## **Il ruolo delle interazioni nel contesto scolastico sui risultati di apprendimento**

La letteratura che ha analizzato le interazioni degli studenti e delle studentesse con storia migratoria e i loro pari nei contesti scolastici, mette in luce come spesso essi sperimentino “micro-aggressioni”: commenti o comportamenti da parte dei coetanei di contenuto pregiudizievole, in relazione alla loro provenienza (Minikel-Lacocque 2013; Museus, Park 2015; Casanova, McGuire, Martin 2018; Suárez-Orozco, Abo-Zena, Marks 2015). Esse rappresentano una modalità di interazione che veicola ostilità, disprezzo e attribuzioni negative, spesso comunicate in modo superficiale e con non curanza, che determinano un profondo impatto emotivo e psicologico su chi le subisce.

Le micro-aggressioni (MA) che si verificano nell'ambiente scolastico hanno delle forti ripercussioni sull'esperienza di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze. Esse possono manifestarsi attraverso diverse modalità: talvolta sono espresse in maniera intenzionale ed aperta (ad esempio attraverso insulti), altre in maniera più sfuggente e indiretta. Questa modalità di interazione crea un ambiente di apprendimento percepito come ostile, dove si genera frustrazione, isolamento e senso di insicurezza. Ne consegue che il tipo di interazione in classe si traduce in un dialogo ostile, con molte incomprensioni che non possono certo creare le basi per la costruzione di una comunità di apprendimento in cui i giovani possano fare esperienze positive.

L'aspetto relazionale è sicuramente un elemento centrale nell'esperienza scolastica ed è un fattore che può incidere sui risultati di apprendimento. Le strutture relazionali in cui gli studenti e le studentesse sono inseriti sono certamente complesse e se disfunzionali possono determinare una spinta verso la dispersione e l'abbandono scolastico, specialmente per chi si trova in condizione di maggior vulnerabilità.

L'apprendimento, infatti, non si riduce semplicemente ad un processo di acquisizione delle informazioni, ma è il risultato di uno scambio intersoggettivo, in cui gli studenti mettono a confronto le proprie idee con quelle degli altri, in un processo di confronto costante e costruttivo. Il percorso di costruzione condivisa delle conoscenze consente ai discenti

di modificare i propri schemi mentali e accrescere le proprie competenze (Bruner 1995). La reciproca collaborazione può instaurarsi quando tra gli studenti e le studentesse si crea un contesto relazionale di interdipendenza positiva, quando cioè ogni componente del gruppo sente che il suo contributo è importante ed è considerato dagli altri come un valore aggiunto. Solo in queste circostanze è possibile creare una situazione di apprendimento dove siano possibili l'interazione, il dialogo e lo scambio di reciproche opinioni e instaurare così un processo che contribuisce a dare valore aggiunto al percorso di apprendimento di tutti i membri della classe. Questo percorso condiviso passa attraverso la negoziazione, la decostruzione e la ricostruzione dei significati.

Tuttavia, questo processo non può certo verificarsi in contesti scolastici caratterizzati da un numero elevato di micro-aggressioni, che non possono che creare malessere, senso di isolamento e l'impossibilità di trovare nei pari supporto e risorse per il proprio percorso di apprendimento.

Va dunque posta molta attenzione alle modalità relazionali che si instaurano nei contesti scolastici, osservandone anche le sfaccettature meno salienti, che ad uno sguardo superficiale potrebbero sembrare poco significative. Al contempo andrebbero promosse progettualità che abbiano l'obiettivo di migliorare la qualità delle relazioni tra pari. Si tratta di lavorare su programmi che aiutino gli studenti e le studentesse a sviluppare una maggior consapevolezza rispetto alle proprie modalità di interazione a scuola e a capire l'effetto che i propri comportamenti hanno sugli altri.

In uno studio esplorativo<sup>1</sup> che ha coinvolto due classi di studenti e studentesse frequentanti il biennio di una scuola professionale (in una località industriale del Nord Est), è stato sperimentato un percorso che aveva lo scopo di promuovere la partecipazione e l'inclusione attraverso l'introduzione di un'attività di gruppo basata sui principi di partecipazione attiva, collaborazione e riconoscimento reciproco (Sorzio, Bembich 2021).

Lo scopo della sperimentazione era quello di sviluppare all'interno della classe relazioni basate sull'interdipendenza positiva, attraverso attività di gruppo che stimolassero la discussione e l'interazione e un pensiero empatico e riflessivo.

L'attività è stata articolata in diverse fasi e si è sviluppata partendo dalla scelta di un materiale stimolo, che potesse aiutare il gruppo ad attivare processi riflessivi sul tema della comunicazione adottata dai ragazzi e spingerli a riflettere sulle possibili conseguenze che l'uso di un linguaggio non empatico può determinare sulle persone<sup>2</sup>.

---

1 La sperimentazione è stata sviluppata all'interno del progetto FAMI IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020 da OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università di Trieste e l'Università di Udine con il proponente Friuli Venezia Giulia.

2 Nell'ambito di sperimentazione è stato utilizzato come materiale di lavoro il *Manifesto della comunicazione non ostile*, edito dall'associazione Parole O\_stili. Il manifesto è consultabile nel sito dell'associazione Parole O\_stili: <https://paroleostili.it/manifesto/>; esso si compone di un decalogo di 10 frasi, che individuano i principi fondamentali di un discorso positivo, rispettoso, empatico e responsabile.

Le attività sono state organizzate in 10 incontri, nei quali le classi hanno lavorato in piccoli gruppi sul tema della comunicazione non ostile. Ogni gruppo ha scelto una frase del *Manifesto della comunicazione non ostile*, ha lavorato sul significato del testo, sul problema sollevato dalla frase e sulle possibili modalità con cui il problema potesse essere affrontato; ha poi elaborato un artefatto che esprimesse un messaggio da condividere con la classe. L'attività si è conclusa con la condivisione, con tutta la classe, degli artefatti realizzati e con una riflessione sul percorso di sperimentazione.

Il modello di intervento che è stato sperimentato in questo progetto può essere articolato in quattro fasi (grafico 1):

1. **Conoscere:** non basta far parte di un gruppo per sentire di appartenere ad una comunità di apprendimento e sperimentare di conseguenza un senso di interdipendenza positiva, dove i legami sono sentiti come significativi e fonte di supporto reciproco. Spesso, infatti, le relazioni all'interno della classe sono frammentate e alcuni studenti e studentesse sperimentano isolamento ed esclusione. Non sempre i ragazzi si conoscono realmente e in profondità e hanno anche poche occasioni in classe per farlo. È invece importante che vengano create delle condizioni che favoriscano la conoscenza e il dialogo tra i membri della classe. La fase del "Conoscere" ha dunque l'obiettivo di far lavorare i ragazzi in piccoli gruppi, formati non soltanto sulla base delle amicizie già presenti all'interno della classe, ma dando indicazione di lavorare anche con persone con cui di solito non sono abituati ad interagire.
2. **Riflettere:** questa fase ha l'obiettivo di stimolare la riflessione in piccoli gruppi partendo dal materiale di lavoro che è stato scelto. Il materiale dovrebbe stimolare gli studenti e le studentesse a riflettere sugli stati mentali altrui e a ragionare in termini empatici ("mettersi nei panni di..."; "quali possono essere le emozioni e gli stati d'animo altrui"; "quali conseguenze possono avere le parole/comportamenti sugli altri").
3. **Esprimere:** questa fase dà modo agli studenti e studentesse di creare un artefatto per sintetizzare ed esprimere le idee che sono emerse durante la riflessione. Va data la possibilità di utilizzare diversi canali espressivi, al fine di dare spazio ad ogni gruppo di esprimere per proprio pensiero attraverso una pluralità di linguaggi, facilitando così la partecipazione di tutti e tutte.
4. **Condividere:** la fase finale prevede una condivisione all'interno del gruppo classe dei lavori prodotti per mettere in luce la pluralità dei punti di vista. Questo momento conclusivo dà spazio al confronto e alla riflessione sull'esperienza fatta. È molto importante valorizzare le diverse prospettive emerse e aiutare il gruppo a comprendere come la stessa esperienza possa essere percepita e vissuta in maniera differente dalle persone.

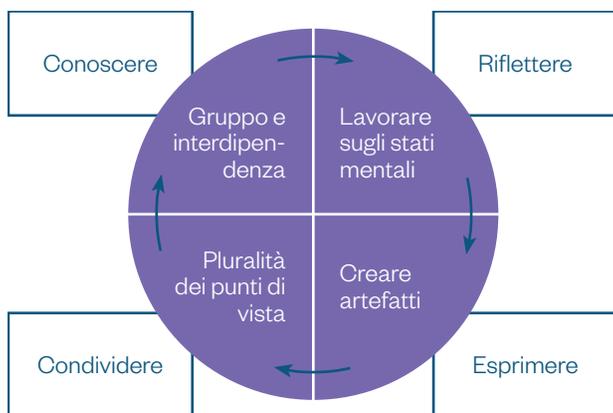


Grafico 1: modello di intervento per promuovere l'interdipendenza positiva

Gli obiettivi che questo modello di intervento si prefigge di raggiungere possono essere molteplici:

- incrementare le relazioni sociali in classe: si tratta di aumentare la coesione sociale e ampliare di conseguenza la partecipazione;
- migliorare la qualità delle relazioni: solo lavorando sul tessuto relazionale della classe è possibile sviluppare un contesto di forte interdipendenza positiva, che viene impedito soprattutto quando il contesto relazionale è caratterizzato da problematiche irrisolte che ostacolano la piena inclusione e partecipazione;
- stimolare la riflessione sugli stati mentali altrui e assumere una prospettiva empatica nei confronti degli altri: la modalità di lavoro proposta dovrebbe stimolare gli studenti a riflettere e condividere le proprie idee e ad ascoltare il punto di vista altrui, facendoli riflettere sulla pluralità dei punti di vista;
- favorire la dimensione inter-soggettiva come condizione necessaria per creare un ambiente di apprendimento realmente partecipativo: attraverso il confronto tra pari i ragazzi possono sperimentare uno scambio intersoggettivo, nel quale è possibile confrontare le proprie idee, modificare i propri punti di vista e ampliare le proprie competenze.

## Conclusioni

I giovani con storia migratoria devono spesso affrontare sfide e difficoltà nel loro percorso di crescita particolarmente importanti, che possono porre criticità nel raggiungimento di risultati scolastici positivi. La risposta che il contesto di accoglienza dà a questi giovani rappresenta un aspetto centrale nella riuscita positiva del loro percorso di apprendimento.

Lavorare per attivare percorsi di resilienza rappresenta sicuramente una sfida educativa importante, dove risulta centrale individuare modalità educative e percorsi che facilitino la realizzazione di esiti positivi. Si tratta pertanto di fare leva sulle risorse presenti nei contesti di vita dei ragazzi e delle ragazze e di ridurre il rischio di fallimento scolastico, rafforzando gli aspetti di protezione.

Per supportare questi giovani devono essere pensati percorsi che siano culturalmente ed ecologicamente fondati, mettendo in atto pratiche basate su solidi principi di apprendimento che siano flessibili, adattivi e che utilizzino diversi canali per rispondere alle diverse esigenze educative. Significa lavorare per sviluppare contesti che promuovano benessere, che sviluppino competenze e che aiutino i giovani a colmare situazioni iniziali di svantaggio. Questo obiettivo può essere raggiunto se vengono attivate politiche che mettano in campo risorse adeguate a sostenere i bisogni dei giovani con storia migratoria, grazie anche alla valorizzazione e all'accrescimento delle competenze degli insegnanti che svolgono un ruolo centrale in questo percorso.

La scuola non può tuttavia agire come ente isolato, ma per essere efficace deve poter lavorare in rete con i contesti esterni, i territori, le famiglie e le altre istituzioni. Si deve pertanto pensare ad una comunità educante allargata, che si occupi congiuntamente della crescita e della formazione dei giovani in maniera sinergica. Si tratta quindi di sviluppare migliori connessioni e relazioni tra contesti educativi diversi, favorendo spazi di transizione e condivisione delle prassi educative al fine di favorire la continuità nelle pratiche.

## Bibliografia

- Bronfenbrenner, U., Morris, P., (2006), The bioecological model of human development, in Lerner, R.M., Damon, W., eds., *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, New York, Wiley, pp. 793-828.
- Bruner, J.S., (1995) [1966], *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore.
- Casanova, S., McGuire, K.M., Martin, M., (2018), "Why You Throwing Subs?": An Exploration of Community College Students' Immediate Responses to Microaggressions, *Teachers College Record*, 120, 9, pp.1-48.
- Cummins, J., (1991), Language development and academic learning, in Malavé, L.M., Duquette, G., eds., *Language, culture, and cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, England, Multilingual Matters, pp. 161-175.
- García Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H.P., Crnic, K., Wasik, B.H., Vázquez García, H., (1996), An integrative model for the study of developmental competencies in minority children, *Child Development*, 67, pp.1891-1914.
- Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., Maynard, A., (2003), Cultural pathways through universal development, *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 461-490.
- Hernandez, D.J., Denton, N.A., Macartney, S.E., (2007), Children in immigrant families – The U.S. and 50 States: National origins, language, and early education. *Research Brief Series*, n.11.
- Juang, L.P., Cookston, J.T., (2009), A longitudinal study of family obligation and depressive symptoms among Chinese American adolescents, *Journal of Family Psychology*, 23, pp. 396-404.
- Marks, A.K., Ejesi, K., García Coll, C., (2014), The U.S. immigrant paradox in childhood and adolescence, *Child Development Perspectives*, 8, pp. 59-64.
- Masten, A.S., (2014), *Ordinary magic: Resilience in development*, New York, Guilford Press.
- Milani, P., (2019), PIPPI un programma che promuove l'innovazione sociale, *Studium Educationis*, 1, pp. 7-22.
- Minikel-Lacocque, M., (2013), Racism, college, and the power of words: Microaggressions reconsidered, *American Educational Research Journal*, 50, 3, pp. 432-465.
- MIUR, (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, A.S. 2019/2020, Fonte: elaborazione su dati MIUR – Ufficio Statistica e studi. [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156> (Data di accesso: 1 agosto 2022).
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A.S., (2017), A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development, in Cabrera, N.J., Leyendecker, M., eds., *Handbook on positive development of minority children and youth*, Springer, pp. 19-34.
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J.B., Masten, A.S., (2012), The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources, *Development and Psychopathology*, 24, pp.451-473.
- Museus, S.D., Park, J.J., (2015), The continuing significance of racism in the lives of Asian American college students, *Journal of College Student Development*, 56, 6, pp. 551-569.

- Nguyen, A.M.D., Benet-Martinez, V., (2013), Biculturalism and adjustment: A meta-analysis, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, pp. 122-159.
- O'Connor, E., McCartney, K., (2007), Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development, *American Educational Research Journal*, 44, 2, pp.340-369.
- Portes, A., Rumbaut, R.A., (2001), *Legacies: The story of the new second generation*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Sorzio, P., Bembich, C., (2021), Dalla post-verità al riconoscimento dei pensieri altrui. Un percorso educativo, in Marrone, P., Sorzio, P., *Contesti multiculturali: teorie e pratiche educative*, Milano-Udine, Mimesis edizioni, pp. 139-153.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., Todorova, I., (2008), *Learning a new land: Immigrant students in American society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., (2017), Conferring disadvantage: Behavioral and developmental implications for children growing up in the shadow of undocumented immigration status, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 38, pp. 424-428.
- Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M., Marks, A., (2015), *Transitions: The development of children of immigrants*, New York, NY, New York University Press.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., Kim, H.Y., (2011), "I felt like my heart was staying behind": Psychological implications of immigrant family separations and reunifications, *Journal of Adolescent Research*, 26, pp. 222-257.
- Suárez-Orozco, C., Casanova, S., Martin, M., Katsiaficas, D., Cuellar, V., Smith, N.A., Dias, S.I., (2015), Toxic rain in class: Classroom interpersonal microaggressions, *Educational Researcher*, 44, 3, pp.151-160.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., Rhodes, J., (2010), Academic trajectories of newcomer immigrant youth, *Developmental psychology*, 46, 3, pp. 602-618.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., Katsiaficas, D., (2018), An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth, *American Psychologist*, 73, 6, pp. 781-796.
- Yoshikawa, H., Suárez-Orozco, C., Gonzales, R.G., (2017), Unauthorized status and youth development in the United States: Consensus statement of the society for research on adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 27, pp. 4-19.

