

la struttura relativamente più moderna delle famiglie nel paese ospitante, alle differenze nei valori e nei codici morali e così via. Possono anche sorgere conflitti tra le generazioni a causa della maggiore rapidità con cui i giovani si adattano al nuovo ambiente rispetto alle precedenti generazioni”¹²⁷. Emerge in tal modo il problema delle seconde generazioni di immigrati che comprende sia i figli di immigrati nati in Italia, sia i giovani sopraggiunti per effetto dei riconiugamenti familiari.

Così come per gli italiani non esiste un fenomeno omogeneo che si possa denominare adolescenza, bensì esistono molte “adolescenze”, ossia una molteplicità ed eterogeneità di modi e di tipi in cui essa si manifesta, anche nel caso degli adolescenti e dei giovani stranieri ci troviamo di fronte ad un universo variegato, con diverse caratteristiche a seconda dell’età, dell’etnia di appartenenza, delle tappe già percorse del progetto migratorio, del livello d’istruzione raggiunto e così via.

Dagli studi e dalle ricerche effettuate emerge che sono fondamentalmente quattro le modalità con cui il giovane straniero entra in relazione con la società di immigrazione:

- *l’assimilazione* di atteggiamenti e stili di vita occidentali;
- la *mancata* integrazione e l’adesione alla propria cultura in modo univoco;
- il *pendolarismo* tra le due culture che è tipico di chi sente di appartenere ad entrambe, di avere cioè un’identità plurima;
- il *disorientamento*.

L’assimilazione fa sì che ci sia un’alta adesione ai valori e ai miti delle società occidentali. Così, ad esempio, da una ricerca condotta sugli eritrei di seconda generazione a Milano risulta che una quota consistente aspira a frequentare l’Università o ad accedere a professioni libere¹²⁸: la misura del livello di assimilazione raggiunto è particolarmente evidente nelle ragazze, che tendono “a nutrire le maggiori ambizioni e ad esprimere un prepotente bisogno di affermazione di sé”¹²⁹. Il processo di occidentalizzazione è palese anche nelle dichiarazioni di un giovane cinese che afferma: “non frequento la mia comunità di origine e neanche la mia famiglia la frequenta, poi non siamo religiosi, prima era importante il buddismo ma nelle nuove generazioni no, l’importante è solo il lavoro e i soldi”¹³⁰.

L’assimilazione comporta alcuni limiti che risiedono soprattutto nel fatto che spesso la sua massima espressione si ha riguardo ai consumi e che ad essa non fanno riscontro opportunità corrispondenti di accesso agli standard desiderati, come riconosce un giovane eritreo: “non abbiamo gli stessi diritti vostri. Io con la carta d’identità non posso andare all’estero, devo chiedere il visto tutte le volte e non ho neanche diritto al foglio rosa”¹³¹.

Un secondo tipo di atteggiamento che l’adolescente/giovane straniero può assumere è quello della *mancata* integrazione, che spesso è l’effetto del rifiuto della società nei suoi confronti. Sentendosi non accettato il giovane tende a rinchiudersi nella comunità d’origine e a prendere le distanze dalla cultura locale. Questo atteggiamento di “rivendicazione” e di “recupero dell’identità” è lo stesso che ritroviamo, ad esempio, in quelle sottoculture e controculture diffuse soprattutto in America (ma in minore misura anche da noi) fondate sull’orgoglio della propria razza e su alcuni simboli quali la valorizzazione della musica afro,

¹²⁷ Markova I. (1993), *Le problematiche intergenerazionali nelle famiglie migranti*, in Scabini E., Donati P. (a cura di), *La famiglia in una società multietnica*, in “Studi interdisciplinari sulla famiglia”, n.12, p. 192.

¹²⁸ Ottieri M. P. (1996), *Gli eritrei di seconda generazione a Milano*, rapporto policopiato, p. 20.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 24.

¹³⁰ Centro COME (1996), *Sulle tracce di...*, Milano, rapporto policopiato, p. 21.

¹³¹ Ottieri M. P. (1996), *Gli eritrei di seconda generazione a Milano*, cit., p. 13.

della capigliatura *rasta*, dell'abbigliamento tradizionale o esotico¹³², il ritorno al *chador* per le ragazze.

In sostanza, il giovane proietta sugli occidentali il rigetto che essi hanno manifestato nei suoi confronti. Si autoesclude ed emarginà ulteriormente, si sente talmente estraneo da arrivare a non fidarsi dell'amicizia con i coetanei italiani, come indicano le seguenti affermazioni: "Mi trovo meglio con quelli della mia razza", "Non mi fido degli amici bianchi a quest'età. Prima mi fidavo. Ora sto attento a non cadere più nei tranelli"¹³³.

Il terzo modello di relazione tra la seconda generazione di immigrati e la società ospitante, che risulta molto frequente, è quello del *pendolarismo* tra le due culture. È la condizione di quei giovani che hanno frequentato o frequentano le scuole italiane, hanno imparato a esprimersi nella nuova lingua, sono stati socializzati ai valori della società ospitante, vivono proiettati nel futuro e non nel passato come i loro genitori, ragione per cui non pensano di tornare al paese d'origine ma di rimanere in Italia oppure di trasferirsi in un altro paese considerato ancora più libero come ad esempio l'America. In famiglia però, in nome della buona convivenza, rispettano le tradizioni del paese d'origine e si adeguano alle richieste dei genitori.

Molto eloquente è a questo riguardo la dichiarazione di un ragazzo egiziano che dice: "in Italia sono considerato egiziano, non ho ancora la cittadinanza italiana e poi ho una faccia diversa dagli altri. Quando andiamo in Egitto, invece, mi chiamano 'l'italiano'; ci metto un po' a ingranare e a parlare in egiziano, mi sento diverso, muovo le mani come gli italiani. Adesso ci scherzo, ma prima ci stavo male [...]. Con i miei genitori? Siamo troppo diversi: io sono più italiano, loro sono fissati con l'Egitto"¹³⁴.

Si tratta di giovani che cercano di vivere entro due culture. Purtroppo però, non è una situazione molto facile da portare avanti, in quanto vivono il contrasto tra due identità: la prima, quella dei genitori si basa sulla discontinuità territoriale (sono fisicamente qui, ma psicologicamente sono al paese d'origine), sulla temporaneità progettuale (desiderano rientrare) e sulla difficoltà d'interazione con l'ambiente che li circonda; la seconda, quella dei figli, si esprime nel desiderio di continuità territoriale (vorrebbero rimanere nel paese di immigrazione) e progettuale: vogliono integrarsi nella società dove, di fatto, vivono e hanno rapporti (a scuola, nel gruppo dei pari, ecc.)¹³⁵.

La ricerca dell'identità porta ad una dualità nei sentimenti e a conflitti di lealtà nei due ambienti: i minori a volte sentono di non appartenere a nessuna delle due culture; in questo caso il rischio evidente è quello di subire il doppio rifiuto, ossia quello della famiglia da un lato e della società ospitante dall'altra. Queste situazioni conducono a problemi di anomia e devianza.

I conflitti con i genitori emergono soprattutto nei ruoli sessuali, nei valori morali e nelle espressioni di indipendenza¹³⁶, come emerge dalle seguenti affermazioni, la prima di una ragazza algerina e la seconda di una cinese: "Le mie amiche pensano che sia normale parlare con i ragazzi, e persino andare al cinema con loro. Io non so che cosa fare. Non vado al cinema, però parlo con loro. A scuola voglio essere uguale a tutti gli altri, ma se i miei fratelli o mio padre mi vedessero, non sarebbero affatto contenti, e potrebbero arrivare fino a farmi smettere la scuola"¹³⁷.

¹³² Murer B. (1994), *Giovani di frontiera. I figli dell'immigrazione*, cit., p. 51.

¹³³ Ottieri M. P. (1996), *Gli eritrei di seconda generazione a Milano*, cit., p. 9.

¹³⁴ Centro COME (1998), *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Guerini e Associati, p. 44.

¹³⁵ Murer B. (1994), *Giovani di frontiera. I figli dell'immigrazione*, cit., p. 32.

¹³⁶ Markova I. (1993), *Le problematiche intergenerazionali nelle famiglie migranti*, cit., p. 198.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 195.

“Le mie amiche cinesi vengono a casa mia, poi dopo balliamo, magari usciamo. Ma mi sono accorta che gli occidentali stanno molto di più fuori [...] invece noi di solito stiamo quasi sempre in casa”¹³⁸.

Può esserci, evidentemente, anche un esito positivo alla doppia appartenenza, ossia “un’inventiva ricomposizione di identità nuove e originali capaci di integrare le diverse appartenenze in un progetto di vita e di affermare il desiderio di una partecipazione consapevole e attiva al contesto scelto”¹³⁹. Ma in questo caso molto dipende anche dalle opportunità che il contesto di immigrazione è in grado fin d’ora di mettere a disposizione di questi suoi nuovi cittadini.

4.3.1 I minori immigrati a scuola

Se la scuola ha un’importante funzione d’integrazione delle nuove generazioni, questo è particolarmente evidente nel caso degli immigrati; mentre la famiglia assume normalmente il ruolo di incarnare la tradizione e la cultura del paese d’origine, la scuola è il principale strumento d’inserimento delle nuove generazioni di immigrati nel paese ospitante. La scuola è inoltre uno degli ambiti nei quali la presenza dei minori immigrati risulta più visibile anche agli occhi degli autoctoni. Per quanto riguarda l’inserimento scolastico delle seconde generazioni, i dati più recenti confermano un aumento della domanda. La presenza, infatti, di alunni extracomunitari nelle scuole italiane è caratterizzata da un trend in continua crescita: secondo l’ultimo rapporto del Ministero dell’Istruzione sugli alunni con cittadinanza non italiana¹⁴⁰, la popolazione scolastica immigrata “cresce di anno in anno, ma è a partire dall’a.s. 1990/91 che riceve la prima spinta più consistente, registrandosi un aumento di circa 5.000 unità; nuove e più cospicue sollecitazioni arrivano dall’a.s. 1997/98, anche conseguentemente alle vicende dei Balcani: nel 1997/98, appunto, rispetto all’anno scolastico precedente, gli stranieri nella scuola aumentano di oltre 13.000 unità per superare nel 1999/00 le 34.000 presenze in più rispetto all’anno prima, variazione peraltro replicatasi in entità anche nel 2001/02”¹⁴¹. In quest’ultimo anno gli studenti di cittadinanza non italiana sono 181.767; si tratta di una crescita esponenziale: con un incremento di oltre 3.000 volte dal 1993/84 ad oggi, nello stesso periodo l’incidenza degli studenti stranieri su tutti gli studenti italiani è passata dallo 0,06% al 2,31%.

Il livello scolastico dove gli alunni stranieri appaiono più rappresentati è quello della scuola elementare con 76.662 iscritti in complesso (pari al 42,17% del totale). Seguono la scuola media (44.219 alunni pari al 24,33%) e la scuola materna (36.823 pari al 20,26%). La presenza relativa di studenti stranieri è più bassa col passaggio alle scuole di ordine superiore dove troviamo 24.063 studenti (pari al 13,24%). La presenza di alunni stranieri nelle scuole secondarie è tuttavia destinato ad aumentare con lo stabilizzarsi della popolazione immigrata: già rispetto allo scorso anno scolastico se ne contano 5.708 in più (+31,1%), fino ad arrivare a 24.063 alunni non italiani. L’esame delle provenienze degli immigrati mostra, relativamente ai continenti, una prevalenza degli alunni con cittadinanza europea non comunitaria (75.693), seguiti a distanza dai compagni di nazionalità africana (51.681) e quindi asiatica (27.374) (Tavola 4.19).

Nelle scuole italiane sono presenti studenti di 186 diverse nazionalità, un numero tanto più ragguardevole se si tiene conto che gli stati ufficialmente censiti sono oggi 195.

¹³⁸ Centro COME (1996), *Sulle tracce di...*, Milano, cit., p. 20.

¹³⁹ Ottieri M. P. (1996), *Gli eritrei di seconda generazione a Milano*, cit., p. 26.

¹⁴⁰ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2002), *Alunni con cittadinanza non italiana – a.s. 2001/02*, www.istruzione.it.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 15.

L'affermazione “c'è il mondo a scuola”, non è dunque una semplice metafora, ma un dato di fatto, incontrovertibile. I gruppi più consistenti provengono da: Albania (32.268 presenze), Marocco (28.072), ex-Jugoslavia (18.577), Cina (9.795), Romania (8.804), ex-Russia (4.871). Le prime tre nazionalità raggiungono nell'insieme quasi 80.000 unità ossia circa la metà degli alunni stranieri presenti nelle scuole italiane. Il primato raggiunto dalla comunità albanese è recente (tre anni) ed attesta come gli arrivi più corposi, ultimamente, siano quelli provenienti dall'Europa dell'Est. Le analisi dei trend degli ultimi cinque anni evidenziano alcune nazionalità emergenti, caratterizzate da una crescita ancora più veloce e cospicua (risultano almeno triplicate nell'ultimo anno): esse sono Perù, Ecuador, Filippine e Tunisia (che hanno superato le 4.000 unità) e, a seguire, India, Ghana e Pakistan (tra 2.000 e 3.000 presenze).

Dalla distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto al sesso emerge che prevale la componente maschile con 98.488 studenti (pari al 54,18%) contro 83.279 femmine. La distribuzione degli alunni stranieri rispecchia la distribuzione dei flussi migratori che, com'è noto, si rivolgono soprattutto verso le regioni che hanno una maggiore capacità di attrazione dal punto di vista socio-economico. Non sorprende allora che vi sia una netta concentrazione di studenti stranieri nelle scuole del Nord (66,57%, con punte superiori alla media nel Nord-Est e del Centro Italia (23,32%), mentre sono meno presenti nel Sud e nelle Isole (10,11%). Rispetto allo scorso anno sono un poco diminuite le presenze al Centro, mentre sono aumentate ulteriormente quelle al Nord (soprattutto nel Nord Est) che passano dal 64,75% all'attuale 66,57%.

Ai primi posti come numero complessivo di alunni stranieri si collocano Milano (19.166), Roma (11.863) e Torino (7.640). Tuttavia, è interessante vedere che subito dietro si piazzano, tra le province con il maggior numero di presenze straniere, Brescia (7.618), Vicenza (5.700), Treviso (5.564) e Verona (4.977). Come si afferma nell'indagine del Ministero dell'Istruzione questa “è una ‘notizia’ dal punto di vista statistico ma è anche e soprattutto la spia di un modello di società multiculturale che si sta prefigurando in Italia.

Tav. 4.19 - Alunni con cittadinanza non italiana per continente di appartenenza e tipo di scuola - a.s. 2001/02

Continente	Tipo di scuola								Totale	
	Dell'Infanzia		Elementare		Secondaria di I grado		Secondaria di II grado			
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
UE	769	15,60	1.992	40,41	1.100	22,32	1.068	21,67	4.929	100,00
Non UE	13.662	18,00	34.169	45,14	17.901	23,65	10.001	13,21	75.693	100,00
Africa	13.921	26,94	20.965	40,57	11.315	21,89	5.480	10,60	51.681	100,00
America	3.019	13,83	8.122	37,22	6.342	29,06	4.342	19,89	21.825	100,00
Asia	5.454	19,92	11.300	41,29	7.482	27,33	3.138	11,46	27.374	100,00
Oceania e apolidi	38	14,34	114	43,02	79	29,81	34	12,83	265	100,00
Totale	36.863	20,26	76.662	42,17	44.219	24,33	24.063	13,24	181.767	100,00

Fonte: ns elaborazioni su dati MIUR-EDS

Un modello variegato, policentrico, ‘diffuso’, nel quale i poli di attrazione non sono solo le grandi città ma anche la piccola città e anche i paesi”¹⁴².

Le conseguenze a livello operativo sono evidenti: è necessario riformulare la programmazione educativa, l’organizzazione dei servizi, la progettazione dei materiali e degli strumenti formativi in modo da tener conto della presenza di tante differenze. Ai fini dell’inserimento scolastico dei minori si riscontrano difficoltà d’ordine metodologico comprendenti:

1. innanzitutto, la questione del *criterio da utilizzare per considerare un alunno come straniero*. Alcune ricerche considerano ‘straniero’ solo l’alunno con cittadinanza straniera e con entrambi i genitori stranieri; altre invece, come fa in specifico la Fondazione ISMU - includono nell’universo degli alunni stranieri anche quelli con cittadinanza italiana di adozione, i figli di coppia mista e i nomadi, anche se cittadini italiani¹⁴³;

2. la *variazione continua del numero di iscritti stranieri e nomadi*, dovuta ai frequenti trasferimenti e, di conseguenza, il loro inserimento ad anno scolastico iniziato o, viceversa, il loro abbandono prima del termine delle lezioni;

3. da ultimo, la situazione degli *irregolari*: infatti, grazie alle circolari ministeriali che consentono e tutelano il diritto all’istruzione pubblica ed obbligatoria per i minori che si trovano in Italia in forma irregolare (CCMM. 301/89 e 205/90), diversi alunni inseriti nelle scuole italiane si trovano nell’impossibilità di fornire alle segreterie documentazione e informazioni relative alla propria carriera scolastica.

Il percorso scolastico degli alunni stranieri si presenta più discontinuo di quello dei compagni italiani¹⁴⁵. La discontinuità è data sia dal cambiamento più frequente di scuola sia dai ritardi rispetto all’età anagrafica. Il fenomeno del ritardo rispetto all’età anagrafica è una costante del percorso scolastico dei minori stranieri ed è dovuta sia alle ripetenze sia soprattutto alla prassi – anche se sconsigliata dalle più recenti disposizioni - di inserire ragazzi stranieri in classi di alunni di età inferiore a causa soprattutto della non conoscenza della lingua italiana, fatto questo che spesso causa difficoltà di rapporti con insegnanti e compagni. Questo problema non è però tenuto in considerazione dalle rilevazioni del Ministero della Pubblica Istruzione visto che anche l’ultima indagine nazionale, già in precedenza citata, non contiene alcuna informazione in proposito¹⁴⁶.

Con l’ingresso dei minori immigrati nella scuola italiana, ha acquistato una nuova rilevanza quantitativa e qualitativa anche la questione *dell’insuccesso scolastico*. La medesima ricerca del Ministero dell’Istruzione sugli alunni con cittadinanza non italiana¹⁴⁷, considerando il ritardo e il successo agli esami a confronto con gli italiani, nota una peggiore *riuscita* scolastica degli alunni stranieri rispetto agli alunni nel loro complesso: nell’ultimo anno considerato, ossia il 2000/2001, gli alunni stranieri promossi costituivano nella scuola

¹⁴² Ibid., p. 2

¹⁴³ Salati M., Spadaro R. (1996), *La presenza degli alunni stranieri e le attività interculturali nelle scuole di Milano e provincia. a.s. 1994/95*, in “Quaderni ISMU?”, n. 4, 1996.

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Agnelli, Torino. Si tratta di una indagine condotta su un campione di preadolescenti italiani e stranieri residenti nelle seguenti province: Arezzo, Bari, Bologna, Brescia, Genova, Modena, Padova, Ravenna, Torino.

¹⁴⁶ Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca (2002), *Alunni con cittadinanza non italiana – a.s. 2001/02*, www.istruzione.it.

¹⁴⁷ Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca (2002), *Alunni con cittadinanza non italiana – a.s. 2001/02*, cit.

elementare il 96% contro il 99% degli alunni in totale; alle scuole medie il divario si allarga ulteriormente con l'88% di promossi tra gli alunni con cittadinanza non italiana contro il 96% degli studenti nel complesso. In effetti, la “ripetenza in molti casi diventa quasi un dato scontato, necessità di recupero di conoscenze e soprattutto consolidamento delle competenze linguistiche (apprendimento dell’italiano) necessarie per conseguire un buon risultato scolastico nella nuova realtà”¹⁴⁸.

La considerazione di una maggiore problematicità del percorso scolastico dei minori stranieri rispetto a quelli italiani – segnato da un maggior tasso di ripetenze ed abbandono – dovrebbe spingere le fonti ufficiali a condurre indagini su questo argomento e a distinguere sempre i tassi di insuccesso per nazionalità. Ma questo non avviene a proposito della dispersione: anche l’ultima indagine Ministeriale su questo argomento¹⁴⁹ non ha infatti preso in considerazione la differenza tra gli italiani e gli stranieri. Questo spinge a “gonfiare” artificialmente il dato delle ripetente e dell’abbandono scolastico in genere: si rischia così di parlare di un peggioramento della situazione senza avere gli elementi per stabilire a quali cause esso debba essere attribuito: siamo di fronte ad un inasprimento della selezione scolastica o il fenomeno riguarda solo gli stranieri piuttosto che gli italiani?

Affermare che i minori stranieri hanno percorsi scolastici problematici non deve portare a conclusioni deterministiche in base alle quali gli immigrati sono destinati in quanto tali ad avere insuccesso. In realtà l’appartenenza ad un’altra etnia non può essere in maniera semplicistica considerata l’ennesima causa del disagio scolastico. Bisogna al contrario aderire ad una concezione sistematica in base alla quale la riuscita scolastica viene “considerata come l’esito di una serie di fattori che vi incidono in modo più o meno significativo”¹⁵⁰. Per questo motivo, la presenza dei minori stranieri a scuola e dei loro problemi di riuscita dovrebbe essere l’occasione per “innescare processi di riflessione e ripensamento dei contenuti, dei modi, delle pratiche didattiche”¹⁵¹ per tutti i ragazzi, al di là della loro provenienza geografica.

Significativo è, ad esempio, che i preadolescenti stranieri intervistati manifestino difficoltà generalizzate un po’ in tutte le materie, persino in quelle che fanno di solito meno problema ai compagni italiani e soprattutto non comportano la questione della competenza linguistica, come ad esempio educazione fisica, musicale, tecnica. Evidentemente, a mettere in difficoltà non sono i contenuti ma gli stili di insegnamento e apprendimento, le regole, le abitudini, i comportamenti¹⁵².

Sempre a proposito di riuscita scolastica dei minori stranieri è interessante notare come esista una differenza di percorsi tra gli italiani e gli immigrati sia a livello di insuccesso vero e proprio sia a livello di accesso alle opportunità di istruzione: anche quando il minore immigrato riesce ad arrivare alla scuola secondaria, si iscrive ad indirizzi più brevi e decisamente professionalizzanti. Secondo i dati del Ministero dell’Istruzione¹⁵³ la

¹⁴⁸ Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione, cit., p. 68.

¹⁴⁹ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2002), *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole elementari, medie e secondarie superiori, a.s. 2001-2002*, www.istruzione.it

¹⁵⁰ Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, cit., p. 57.

¹⁵¹ Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, cit., p. 55.

¹⁵² *Ibid.*, p. 69.

¹⁵³ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2002), *Alunni con cittadinanza non italiana – a.s. 2001/02*, Tab.11, p. 38.

maggioranza degli alunni con cittadinanza non italiana frequenta gli istituti professionali (42,53%) contro il 20,90% della popolazione scolastica totale; viceversa solo il 18,32% degli immigrati si iscrive agli indirizzi classico, scientifico e magistrale contro il 36,38% del totale.

Concludendo, appare importante fare riferimento agli strumenti attualmente in atto che costituiscono delle “buone prassi” finalizzate all’inserimento dei minori stranieri a scuola:

- innanzitutto, la *cura e l’attenzione riservata al momento dell’accoglienza*: si intende far riferimento a tutta quella serie di strumenti e disposizioni messi in atto dalle singole scuole all’arrivo di un nuovo alunno straniero. Predisporre dispositivi mirati - come ad esempio materiali bilingue di presentazione della scuola, formare personale che accolga i genitori dei minori immigrati e li aiuti a comprendere l’organizzazione della scuola, i modi e i tempi dell’inserimento, ecc. - “oltre ad avere un’utilità pratica nel favorire l’organizzazione scolastica, la conoscenza reciproca e l’inserimento dei nuovi alunni, permette pertanto di lavorare da subito sul ‘benessere’ di ragazzi e insegnanti, eliminando il più possibile ostacoli (linguistici, comunicativi, organizzativi...) creando legami e ponti, ponendo attenzione sul neoarrivato come soggetto (e non oggetto) dell’inserimento”¹⁵⁴;

- la presenza di figure professionali come i *mediatori e i facilitatori*: il mediatore svolge un duplice ruolo: da un lato, conoscendo la lingua parlata dagli alunni extracomunitari, favorisce il rapporto tra la famiglia e la scuola, fornisce alla famiglia informazioni sulla scuola, traduce materiali informativi, comunicazioni, avvisi, interviene gestendo fraintendimenti e incomprensioni interculturali; dall’altro si mette direttamente in rapporto con i minori immigrati soprattutto sostenendo la prima fase di accoglienza e inserimento. Il facilitatore è un insegnante dell’organico istituzionale della scuola che viene ‘distaccato’ proprio per seguire l’accoglienza e l’integrazione dei bambini immigrati. Le figure del mediatore (in genere mandato dal comune) e del facilitatore (che agisce nelle scuole) sono molto note e diffuse soprattutto nelle grandi città. La loro utilità è riconosciuta da molti: per questo desta una qualche preoccupazione la recente tendenza in atto che consiste nella loro riduzione e progressiva sostituzione con altre forme di intervento per promuovere l’integrazione degli alunni stranieri e l’integrazione. Ad esempio, il Centro Sevizi Amministrativi di Milano (ex Provveditorato agli Studi) per l’a.s. 2002/2003 ha disposto l’assegnazione alle scuole della provincia di Milano di 57 docenti su progetti finalizzati all’alfabetizzazione degli alunni stranieri¹⁵⁵. In passato, nell’anno scolastico 1999/00, i facilitatori e i mediatori linguistici per l’integrazione degli alunni nomadi e stranieri nella provincia di Milano erano 447¹⁵⁶. Contemporaneamente sono stati istituiti 25 poli di alfabetizzazione distribuiti sul territorio regionale con lo scopo di attivare Corsi intensivi di alfabetizzazione in lingua italiana per alunni stranieri. In pratica, “i poli, attivati in 8 zone di Milano e provincia, selezionate in base al numero degli alunni stranieri iscritti nelle scuole del territorio, offrono un servizio di informazione, aggregazione dei bisogni e coordinamento intrascolastico; allo stesso tempo sono interlocutori privilegiati dei comuni interessati, anch’essi chiamati a ad impegnarsi in modo straordinario a garanzia del diritto alla lingua e alla comunicazione degli alunni che sono in Italia da pochissimo tempo”¹⁵⁷. A fronte, quindi, del calo di mediatori e facilitatori viene offerta l’alternativa dei poli: il rischio

¹⁵⁴ Favaro G., Napoli M. (a cura di) (2002), *Come un pesce fuor d’acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, cit., p. 175.

¹⁵⁵ Centro Servizi Amministrativi di Milano, Decreto 39829 del 26 luglio 2002 e sua integrazione n. 39829/bis del 16 settembre 2002.

¹⁵⁶ ISMU (2000), *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia. Seconda indagine*, Quaderni ISMU, n. 2, p. 108.

¹⁵⁷ Centro Servizi Amministrativi di Milano, Circolare n. 45039/p del 28 ottobre 2002.

che si profila sembra essere quello di sostituire il lavoro in classe e nella propria scuola con il lavoro svolto all'esterno presso il polo più vicino. Il polo, infatti, spesso non coincide con il proprio istituto. In questo modo il minore immigrato potrebbe sentirsi - e divenire - "separato" dal gruppo classe. L'intercultura rischierebbe di essere un percorso affiancato, parallelo e non invece - come dovrebbe aspirare a diventare - centrale del processo formativo;

- altre *risorse emergenti*. Esse sono *l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, tenuti in orario extra destinati ai ragazzi appena arrivati, ma anche a quelli inseriti ormai da diverso tempo; la *conoscenza delle culture "altre"* tramite narrazioni, drammatizzazioni, momenti musicali, ecc.; la *didattica dei punti di vista* che parte dalla consapevolezza che il proprio sguardo sul mondo non è che un punto di vista tra tanti, un approccio da confrontare con altri; *l'educazione alla pace e allo sviluppo*; l'esperienza dei *doposcuola*, ossia di realtà interne o esterne alla scuola che si preoccupano in orario extrascolastico di aiutare i minori immigrati nell'attività pomeridiana dei compiti o nell'animare i loro periodi estivi e di vacanza, evitando in tal modo che i ragazzi extracomunitari siano lasciati soli, senza nessuno che si possa occupare di loro¹⁵⁸.

4.3.2 I minori stranieri non accompagnati

Un approfondimento a parte richiede il tema dei minori stranieri non accompagnati. Il regolamento concernente i compiti del Comitato per i minori stranieri, che ai sensi del T.U. 286/98 è stato approvato con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri il 19 dicembre 1999, n. 535, all'art. 1 comma 2 definisce minore straniero non accompagnato il "minorenne non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione Europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovi per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano"¹⁵⁹.

Al Comitato per i minori stranieri - a cui appunto è stata attribuita la competenza relativa al censimento di questi soggetti - tra il 1 luglio 2000 e il 30 novembre 2001 sono stati segnalati 14.834 minori, 7.011 dei quali sono diventati maggiorenni nel periodo considerato. Il numero non corrisponde all'effettiva presenza di minori non accompagnati perché una certa quota probabilmente non viene segnalata al Comitato, in quanto non nota ai servizi sociali. I principali paesi di provenienza sono l'Albania, da cui giunge più della metà dei minori stranieri segnalati, il Marocco e la Romania. Per quanto riguarda l'età, la maggioranza dei minori non accompagnati sono adolescenti tra i 15 e i 17 anni. Le femmine segnalate costituiscono una minoranza pari all'11,8%. Le regioni da cui provengono il maggior numero di segnalazioni sono la Puglia (dove spesso i minori vengono segnalati al momento dello sbarco, anche se poi non si fermano lì, ma si dirigono verso altre regioni), la Lombardia, il Lazio, la Toscana, il Piemonte, l'Emilia-Romagna e le regioni del Nord-Est. Circa il 20% di questi minori risulta irreperibile in un momento successivo alla segnalazione. Il Comitato per i minori stranieri non accompagnati al 30 novembre 2001, ha disposto provvedimenti di rimpatrio o di non luogo a procedere al provvedimento al rimpatrio per 236 minori, pari all'1,6% dei minori segnalati.

¹⁵⁸ Favaro G., Napoli M. (a cura di) *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, cit., pp. 179-184.

¹⁵⁹ Citato in Caritas (2002), *XII Dossier statistico immigrazione*, cit., p. 173.

¹⁶⁰ La fonte dei dati relativi ai minori stranieri non accompagnati qui riportati, laddove non diversamente indicato, è: Save the children (2002), *Dati statistici sui minori stranieri non accompagnati in Italia*, www.savethechildren.it

I minori non accompagnati¹⁶¹ che provengono da famiglie con basso status sociale sociale e con a scarse risorse economiche. Nella maggior parte dei casi lavora solo il padre, in altri casi i genitori o sono disoccupati o pensionati. Prima di loro altri familiari sono partiti in cerca di fortuna in un altro paese. Molti di questi minori, specialmente quelli che emigrano dall'Albania, non provengono solo da società povere, ma da "società povere e sconvolte da conflitti endemici, nelle quali situazioni già precarie di sicurezza personale si sono trasformate rapidamente in disordine molecolare e instabilità"¹⁶². La realtà da cui fuggono questi ragazzi, così come appare dalle interviste loro rivolte, è caratterizzata da dure esperienze di lavoro poco remunerate, di rari e per lo più insoddisfacenti momenti di svago, di difficili, se non conflittuali, rapporti con il mondo degli adulti.

Il primo passo verso lo sbocco migratorio è costituito dall'abbandono della scuola, sentita come un inutile investimento, segue la vana ricerca di un lavoro in patria (che o non si trova o è frustrante, ossia troppo faticoso a fronte di un guadagno bassissimo) e, infine, un lavoro stagionale nei paesi vicini. Dopodiché avviene il grande salto, la "fuga" all'estero. Nel paese di immigrazione si sentono soli e allora ricercano i connazionali; tale contatto diventa una doppia arma: può essere un canale di opportunità lecite - e indubbiamente spesso lo è - oppure illecite. Certamente i minori non accompagnati sono particolarmente vulnerabili perché si tratta di individui molto soli che al momento dell'arrivo non hanno la minima idea di come affrontare la situazione. La prevenzione al disagio e alla devianza si gioca in questo momento critico: infatti, essa dipende anche dall'offerta di opportunità che la società ospitante è in grado di offrire e dalle strategie di intervento messe in atto. La prevenzione dovrebbe prevedere strategie di intervento integrato, che coinvolgano allo stesso tempo i vari soggetti istituzionali (servizi territoriali, autorità giudiziaria minorile, operatori di polizia) e quelli del privato sociale.

Le disposizioni sui minori non accompagnati prevedono che, accertata l'identità del minore, durante il periodo necessario alla valutazione in merito al suo rimpatrio e salvo i casi di affidamento, ai sensi della legge 184/83, allo stesso venga rilasciato un permesso di soggiorno per minore età e il suo caso venga segnalato al Comitato per i Minori Stranieri, che è chiamato ad operare al fine prioritario di tutelare i suoi diritti in conformità a quanto stabilito dalla convenzione sui diritti del fanciullo. Tuttavia, tali disposizioni sono state messe in discussione da parte di numerose associazioni laiche e religiose. E' stato, innanzitutto, lamentato che il rilascio del permesso di soggiorno per minore età o per affidamento è nella prassi molto complesso e ha tempi di realizzazione lunghissimi e frustranti per il minore. Inoltre, la nuova normativa sull'immigrazione, la cosiddetta legge Bossi Fini approvata l'11 luglio 2002, ponendo fine ad un orientamento discordante, ha stabilito che il permesso per minore età è convertibile in permesso di studio, lavoro, accesso al lavoro al compimento del diciottesimo anno di età, qualora non ne sia stato già disposto il rimpatrio, alle seguenti condizioni: arrivo in Italia almeno tre anni prima; inserimento per almeno due anni in un programma di integrazione; disponibilità di un alloggio; regolare svolgimento di un'attività lavorativa o di studio o titolarità di un contratto di lavoro. I relativi permessi vanno detratti dalle quote annuali. Secondo le associazioni, l'ipotesi stabilita per i minori in affidamento di consentire la conversione del permesso solo a quelli entrati in Italia prima del compimento del 14° anno di età, comporta due effetti problematici: priva di prospettive gli altri minori sprovvisti di questo requisito, inducendoli ad abbandonare i programmi di inserimento e a rendersi irreperibili prima del compimento dei 18 anni; incentiva l'immigrazione di infraquattordicenni oggi non particolarmente rilevante. Sarebbe

¹⁶¹ Giovanetti M. (2002), *Minori non accompagnati: racconti di viaggi, speranze, miserie. Analisi dei percorsi e strategie di 'inserimento'*, in Favaro G., Napoli M. (a cura di) *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, cit., pp. 124-156.

¹⁶² *Ibid.*, p. 130.

pertanto auspicabile che, al compimento della maggiore età, venga riconosciuta la conversione del permesso di soggiorno a quanti hanno partecipato a un progetto di integrazione sociale (scolastica, formativa o di inserimento lavorativo) o quando sussistano rilevanti ragioni umanitarie per la continuazione del soggiorno in Italia¹⁶³.

Attualmente l'orientamento del Comitato per i Minori stranieri considera in genere come più rispondente al superiore interesse del minore, l'opzione del rimpatrio, al fine di garantire il diritto del minore di vivere con la sua famiglia o comunque al suo paese. Questa tendenza pone la necessità di predisporre politiche che facilitino questo rientro, sia tramite il rinforzo dell'opera delle agenzie di cooperazione allo sviluppo nel paese di rimpatrio, sia tramite la messa a punto di strategie educative in Italia che sensibilizzino il minore verso i legami familiari, la valorizzazione ¹⁶⁴ della cultura d'origine, l'apprendimento di competenze professionali spendibili nel paese di provenienza.

¹⁶³ Caritas (2002), *XII Dossier statistico immigrazione*, Anterem, Roma.

¹⁶⁴ Favaro G., Napoli M. (a cura di) *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, cit., pp. 185-186.

PARTE TERZA

Le risposte all'esclusione sociale

5. LE RISPOSTE ALL'ESCLUSIONE SOCIALE: IL CONTRIBUTO DEL SISTEMA NON PROFIT

E' opinione diffusa e condivisa che le condizioni di vita chi si trova in gravi difficoltà economiche, psicologiche, relazionali risulterebbero ancor più difficili e drammatiche se accanto alle istituzioni pubbliche non agissero anche istituzioni di natura caritativa, solidaristica, prosociale - nate dalla sensibilità e dalla intraprendenza di una pluralità di attori sociali - che nel loro insieme formano il sistema non profit italiano. Il contributo di tale sistema alla inclusione sociale è diventato sempre più evidente nel corso dell'ultimo decennio non solo per l'espansione delle sue attività, ma anche per il progressivo riconoscimento culturale e politico del suo ruolo propulsivo¹⁶⁵. Nel campo specifico delle politiche sociali, tale riconoscimento è andato di pari passo con:

1. la crescita esponenziale delle aspettative nei confronti del welfare state e l'evidente impossibilità di farvi fronte all'interno di un modello burocratico e deresponsabilizzante;
2. la necessità di ridurre il debito pubblico e di utilizzare in modo più efficiente le risorse decrescenti a disposizione;
3. l'accettazione del principio di sussidiarietà verticale ed orizzontale che ha ridato autonomia e responsabilità ai soggetti che danno vita alle formazioni sociali intermedie tra il singolo cittadino e lo Stato;
4. il bisogno diffuso di partecipare in modo più diretto ed immediato alla soluzione dei problemi economici, sociali, culturali delle comunità più vicine e più lontane;
5. Il superamento di un'idea residuale del non profit – considerato come semplice rimedio ai fallimenti dello stato e del mercato - a partire dalla constatazione che la convivenza sociale, economica e politica ha bisogno non solo di logiche contrattuali e rivendicative, ma anche di "investimenti fiduciari" nell'altro, di gratuità, di beni relazionali, di reciprocità. A queste virtù si lega saldamente anche l'economia civile a cui sono riconducibili gli aspetti economici del non profit.

¹⁶⁵ Anche se l'interesse politico e giuridico per il mondo del non profit si è accentuato nel corso degli ultimi dieci-quindici anni, non va dimenticato che molte iniziative riconducibili al non profit hanno nel nostro paese una storia plurisecolare iniziata con le opere caritative, assistenziali, ospedaliere (talvolta chiamate emblematicamente "albergo dei poveri") localizzate nei maggiori comuni medievali e rinascimentali, alle quali si sono aggiunte nel corso dell'Ottocento – in concomitanza con l'avvio del processo di industrializzazione – iniziative nel campo dell'istruzione popolare, società di mutuo soccorso, casse rurali e di risparmio (orientate in parte a quello che oggi chiamiamo micro credito). Tra i protagonisti di questo genere di iniziative non vi sono soltanto esponenti del mondo ecclesiastico e del movimento cattolico, ma anche esponenti del movimento socialista e della borghesia riformista, che nel loro insieme promuovevano la soggettività della società civile. Malgrado l'ostilità sia della classe politica liberal-nazionale che di quella fascista nei confronti delle autonomie sociali, il flusso di quelle opere educative, sociali ed economiche è sopravvissuto ed ha ripreso vigore con la nascita della Repubblica, nella cui carta costituzionale trovano ampio riconoscimento le autonomie locali e sociali, fino all'esplicito riferimento al principio di sussidiarietà verticale ed orizzontale nella recente riforma del Titolo V (Legge Cost. 3/2001).

5.1 La rilevanza sociale ed economica del settore non profit in Italia

Nel corso del dibattito culturale e legislativo sul non profit si sono confrontate diverse concezioni e definizioni, con il risultato di rendere controversa anche la rilevazione e la misurazione del fenomeno sia dal punto di vista statistico che economico. In questo contesto si è potuto a ragione sostenere che il non profit veniva di fatto ¹⁶⁶ “dimezzato” ¹⁶⁷. Una risposta autorevole a questa problematica è giunta da alcune ricerche internazionali a cui si è collegata anche la prima rilevazione censuaria condotta dall’Istat nel 1999 ¹⁶⁸ che rappresenta a tutt’oggi il documento più completo di cui si dispone a livello nazionale ¹⁶⁹. La definizione di non profit accolta in questa rilevazione è ancorata al criterio della “non distribuzione degli utili”, desunta dalla definizione contenuta nel *System of National Accounts* (1993) sviluppato dalle Nazioni Unite e dai principali organismi internazionali ¹⁷⁰. Per effetto di questa scelta, in Italia fanno parte a pieno titolo del settore non profit 221.412 istituzioni riconducibili dal punto di vista funzionale a:

- il *volontariato organizzato* la cui peculiarità è di predisporre servizi difficilmente vendibili, nei quali si offre soprattutto “relazionalità”;
- la *cooperazione sociale* adatta soprattutto per fornire servizi che richiedono una certa complessità organizzativa e professionalità (con l’impiego di lavoratori retribuiti);
- l’*associazionismo prosociale* in grado di favorire “azioni di reciprocità” senza vendere le proprie prestazioni e con un utilizzo minimo di personale remunerato;
- le *fondazioni prosociali* che erogano fondi o svolgono attività dirette per fini di utilità sociale, le quali sono in grado di operare in modo continuativo e professionale in quanto garantite da un patrimonio e dotate di organizzazioni adeguatamente strutturate.

Sotto il profilo giuridico le istituzioni non profit si configurano come associazione non riconosciuta (63,6% del totale), associazione riconosciuta (27,7%), fondazione (1,4%), comitato (1,7%), cooperativa sociale (2,1%) o altra forma (3,6%: principalmente enti ecclesiastici civilmente riconosciuti, università, istituti scolastici ed ospedalieri, società di mutuo soccorso).

Sotto il profilo organizzativo una istituzione non profit può essere indipendente (69,1%) o far parte di un gruppo organizzato più ampio (30,9% del totale); può inoltre svolgere le sue attività in una sola unità locale (94,4%) o in più sedi distribuite sul territorio nazionale (5,6%).

I settori di attività prevalente delle istituzioni non profit sono molteplici ed eterogenei: non si limitano, in particolare, all’ambito dei servizi assistenziali, anche se questi ultimi rappresentano il gruppo più consistente (8,7% pari a 19.344 unità) ¹⁷⁰ dopo quello orientato alla cultura, sport e ricreazione (63,4% pari a 140.391 unità).

¹⁶⁶ Vittadini G. (a cura di), *Il non profit dimezzato*, Etaslibri, Milano 1997.

¹⁶⁷ ISTAT, *Istituzioni non profit in Italia. I risultati della prima rilevazione censuaria*. Anno 1999, Roma 2001.

¹⁶⁸ Barbetta G.P., Cima S., Zamaro N. (a cura di), *Le istituzioni non profit in Italia. Dimensioni organizzative, economiche e sociali*, Il Mulino, Bologna 2003.

¹⁶⁹ L’Istat ha peraltro partecipato alla sperimentazione promossa dalla United Nations Statistical Division, in collaborazione con la John Hopkins University e la London School of Economics per la redazione di un manuale finalizzato all’analisi del settore non profit nell’ambito del sistema di conti nazionali.

¹⁷⁰ A questo macrosettore appartengono in particolare servizi di assistenza sociale (14.621 unità), servizi di assistenza nelle emergenze (2.367 unità), attività di erogazione di contributi monetari e/o in natura (2.356 unità).