

## Studi e Documenti

### Il senso e il processo dell'integrazione: la lezione dei MSNA

Pierpaolo Triani

*Docente presso Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di Scienze della Formazione  
irigente Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

✉ [pierpaolo.triani@unicatt.it](mailto:pierpaolo.triani@unicatt.it)

La scuola italiana ha scelto, come è noto, di affrontare il tema dell'accoglienza, dell'istruzione e della formazione degli studenti con cittadinanza non italiana, seguendo la strada dell'integrazione in stretta connessione con il principio della scuola "per tutti e per ciascuno" e nell'orizzonte dell'educazione interculturale<sup>1</sup>.

A questo proposito troviamo numerose espressioni significative già nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006:

*"L'integrazione piena degli immigrati nella società di accoglienza è un obiettivo fondamentale e, in questo processo, il ruolo della scuola è primario. Tale integrazione è oggi comunemente intesa come un processo bidirezionale, che prevede diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società che li accoglie. [...] I diversi modelli di integrazione oggi presenti in Europa costituiscono la più concreta testimonianza di quanto complesso sia l'obiettivo dell'integrazione. La realtà attuale mostra come non esista una sola risposta alla domanda 'Quale è il modo migliore per garantire l'integrazione?'"*

Secondo la più recente indagine della Commissione europea, condotta da Eurydice, *L'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruxelles, giugno 2004 – continuava il testo delle *Linee guida* – "la maggior parte dei Paesi ha introdotto varie misure di sostegno per aiutare gli alunni e le famiglie immigrate, in particolare le misure di sostegno linguistico sono di gran lunga quelle più diffuse".

L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale (C.M. del 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*; C.M. del 2 marzo 1994,

---

<sup>1</sup> Per un primo approfondimento cfr. M. Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia, 2003; G. Favaro, M. Fumagalli, *Capirsi diversi*, Carocci, Roma, 2004; M. Santagati, *Formazione chance di integrazione*, Franco Angeli, Milano, 2011; A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro*, Città Nuova, Roma, 2012; V. Ongini, L. Rondanini (a cura di), *Prove di futuro*, Erickson, Trento, 2014; A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 2015.

n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola* e art. 36 della Legge 40/1998, non modificato dalla Legge 189/2002).

*"Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi. [...] L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. [...] L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione e il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze"*<sup>2</sup>.

Questa prospettiva è stata sostanzialmente ribadita negli anni attraverso diversi documenti, si pensi sia alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 sia alle più recenti *Linea guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014.

Leggendo attentamente il testo sopra citato si può ben comprendere come l'integrazione degli studenti con cittadinanza non italiana vada intesa innanzitutto come una *meta* e quindi come *un principio guida* alla cui base possiamo porre specifici valori: l'attenzione integrale verso ogni persona nella complessità della sua storia; lo sviluppo delle competenze basilari perché ogni soggetto sia messo nelle condizioni di agire consapevolmente nel contesto in cui vive, secondo i principi della responsabilità, e dell'interazione positiva; la promozione di una società basata sul rispetto reciproco delle culture e sulla costruzione di una convivenza pacifica e di una casa comune.

Correlativamente, però, l'integrazione chiede di essere intesa come *un insieme di strumenti concreti* che nella scuola, a partire dalle misure di sostegno linguistico, è andata via via arricchendosi fino ad arrivare, in alcuni casi, a ipotizzare cambiamenti dell'impianto curricolare in un'ottica di *scuola interculturale* e *scuola internazionale*.

Infine, l'integrazione nella scuola (così come nella società) chiede di essere intesa come un processo *dinamico* che va continuamente costruito e consolidato, tenendo conto della situazione concreta e anche delle nuove consapevolezze che vanno maturando.

A questo proposito occorre sottolineare come lo scenario attuale sia molto diverso da quando l'integrazione degli alunni stranieri e la pedagogia interculturale hanno mosso, diversi anni fa, i primi passi. La presenza di studenti con cittadinanza non italiana, ha notato E. Besozzi, può essere descritta come una 'normale diversità': *"a insegnanti e alunni (e genitori) risulta sempre più 'normale' che in classe ci siano alunni di origine straniera, l'eterogeneità nella composizione appare un fatto acquisito per tutte quelle situazioni in cui si rileva una consistente presenza di alunni stranieri"*<sup>3</sup>. Tuttavia, nota ancora la studiosa, questa normalizzazione presenta a uno sguardo approfondito numerose criticità che ci dicono quanto la scuola stia facendo fatica a essere pienamente fattore di uguaglianza e di coesione.

Accanto a questa normalità ricca di criticità, le ricerche e i rapporti stanno progressivamente mettendo in luce come l'universo degli studenti non italiani vada letto e compreso in modo sempre più diversificato. Non è un caso che le *Linee guida 2014* del Miur si siano preoccupate di dedicare un paragrafo a *"Chi sono gli alunni di origine*

<sup>2</sup> MIUR, C.M. 24 del 1° marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

<sup>3</sup> E. Besozzi, *Riflessioni conclusive. Una 'diversa normalità'*, in "Quaderni Ismu", n. 1/2015; *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale, a.s. 2013-14*, Fondazione Ismu, Milano, 2015.

*straniera*<sup>4</sup>, andando a individuare una pluralità di situazioni, tra cui quella dei MSNA che sono stati l'oggetto dei progetti educativi presi in esame in questo studio.

Affrontare l'integrazione scolastica di uno specifico gruppo di studenti stranieri risulta, perciò, particolarmente interessante perché 'costringe' a interrogarsi su quali cambiamenti di pensiero e di azione chiede questo attuale scenario e perciò a quali nuove declinazioni sia chiamato il modello integrato scelto e, giustamente, ribadito dalla scuola italiana. Che cosa ci insegnano dunque i MSNA, verso quali direzioni di lavoro ci spingono?

Alla luce di quanto esaminato nelle attività svolte dalle scuole si può enucleare una risposta attorno a quattro brevi passaggi:

1. La valorizzazione e il consolidamento dei dispositivi esistenti;
2. Il riconoscimento della specificità educativa dei MSNA;
3. La strutturazione di alcune linee operative;
4. L'attenzione costante al senso.

### **La valorizzazione e il consolidamento dei dispositivi esistenti**

L'arrivo non più sporadico di MSNA chiama in causa innanzitutto la capacità del sistema scolastico di mettere in atto quei dispositivi che dovrebbero ormai essere prassi consolidata e strutturale per l'integrazione degli alunni stranieri. Qualunque didattica orientata a rispondere a un bisogno educativo speciale chiede innanzitutto una buona didattica generale, attuata sui principi dell'inclusività: ugualmente gli interventi formativi a favore dei MSNA richiedono innanzitutto alle scuole di essere ordinariamente capaci di attuare pratiche di accoglienza, di alfabetizzazione e potenziamento linguistico, di partecipazione alla vita delle classi ordinarie.

I MSNA sono perciò innanzitutto una significativa occasione per valorizzare e consolidare quanto di buono in questi anni è stato fatto per l'accoglienza generale degli studenti senza cittadinanza italiana.

### **Il riconoscimento della specificità educativa dei MSNA**

Il lavoro educativo da parte delle scuole con MSNA ci insegna altresì che i dispositivi basilari sono necessari, ma probabilmente non sono sufficienti. L'aumento di questa tipologia di studenti, infatti (come la realtà, ben più numerosa, degli studenti 'stranieri di seconda generazione') fa toccare con mano l'importanza di pensare all'integrazione *in termini plurali* e di accrescere, di conseguenza, la riflessione sulla specificità educativa che caratterizza ogni categoria di studente con cittadinanza non italiana.

Nel caso dei MSNA, tale specificità può essere sintetizzata nel fatto che in ognuno di questi alunni si trova solitamente compresente una pluralità di bisogni educativi. È questa contemporaneità di esigenze, legate sia alla storia personale, sia allo sviluppo evolutivo, che ne differenzia in parte il profilo rispetto a studenti stranieri con processo migratorio familiare e ancora di più rispetto a studenti non italiani di seconda generazione.

Nell'analisi condotta emerge un profilo di MSNA che ha moltissimi punti di convergenza con quanto riportato nel recente volume di F. Pizzi, *Minori che migrano da soli: "Sono persone da tutelare in quanto minori, senza tuttavia sottovalutarne la capacità di esprimere una propria progettualità in quanto attori consapevoli del proprio percorso nella migrazione. Sono adolescenti non solo da assistere e proteggere, ma anche da accompagnare verso la piena autonomia, aiutandoli a essere indipendenti e consapevoli dei propri diritti/doveri. Si tratta anche di ragazzi già precocemente adulti, con esperienze lavorative, responsabilizzati da un 'mandato familiare' per il quale si impegnano a dare alla loro vita una prospettiva migliore, aiutando la famiglia e la comunità*

<sup>4</sup> Cfr. Miur, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014, pp. 4-7.

di origine. Pur essendo minorenni, sovente sono simili agli immigrati adulti, con i quali condividono l'esigenza di lavorare e di costruirsi un futuro"<sup>5</sup>.

Vi è dunque un insieme di bisogni che possono entrare anche in contrasto tra loro (assistenza, tutela, accrescimento delle conoscenze e delle competenze, autonomia, realizzazione del proprio progetto di vita) e che richiedono, logicamente, un intervento articolato che chiama in causa più soggetti.

Il sistema scolastico rappresenta un punto di riferimento fondamentale per rispondere educativamente a molti di questi bisogni, principalmente ai seguenti:

1) Bisogno di acquisire in tempi brevi un livello basilare nella competenza nella lingua italiana.

2) Bisogno di sentirsi accolto e sostenuto dopo un periodo di vita segnato, solitamente, da profonde fratture emotive, trovando alcuni adulti di riferimento e imparando a dare forma espressiva alle proprie emozioni e ai propri vissuti.

3) Bisogno di crescere nelle competenze sociali e civiche, attraverso il rapporto sia con gli adulti, sia con il gruppo dei pari. I MSNA hanno, infatti, bisogno di 'normalità' e di 'sentirsi parte' di una comunità.

4) Bisogno di tradurre il viaggio intrapreso in progetto di vita concreto, attraverso un percorso di orientamento che aiuti il minore a mostrare le proprie competenze acquisite, a leggere meglio le proprie attitudini, ad acquisire nuove competenze. Ciò comporta la necessità di costruire percorsi formativi strettamente connessi con la dimensione progettuale e il collegamento con il mondo del lavoro.

### La strutturazione di linee operative

La complessità, appena sopra richiamata, dei bisogni educativi di un minore straniero non accompagnato chiede al sistema scolastico di strutturare interventi coerenti con quattro capisaldi metodologici della didattica inclusiva.

a) *Personalizzazione*. Ogni alunno ha bisogno, nel proprio percorso formativo, di sperimentare un rapporto educativo in cui sentirsi interpellato in prima persona da uno sguardo fiducioso e responsabilizzante. Maggiori sono le difficoltà di uno studente di 'stare al passo con gli altri', più grande diventa questa richiesta.

b) *Socializzazione*. Il percorso formativo non è un processo solitario, ma trova nella relazione con altri compagni una risorsa fondamentale sia di carattere affettivo, sia di carattere cognitivo. Molto spesso gli studenti in difficoltà vivono anche un sentimento di profonda solitudine nei confronti delle richieste che il sistema scolastico e sociale fanno loro.

c) *Orientamento*. La formazione diventa molto più efficace quando lo studente riconosce delle 'buone ragioni' per impegnarsi, quando non solo si sente destinatario di un intervento, ma viene anche aiutato a elaborare un progetto su di sé.

d) *Integrazione scuola-territorio*. Ogni istituzione scolastica è una realtà autonoma, ma non autosufficiente. È la centralità di ogni alunno, infatti, che chiede di intessere rapporti e alleanze con altre realtà educative; questa necessità di integrare l'apporto di più soggetti diventa sempre più evidente via via che si fa più problematica la specifica situazione di uno studente.

In rapporto a questi principi emergono diverse linee operative, alcune delle quali hanno già assunto forma concreta nei progetti presi in esame nel presente rapporto.

Per ogni minore straniero non accompagnato inserito nel sistema scolastico sarebbe bene costruire un progetto formativo che preveda:

- *Un percorso didattico altamente personalizzato*, che integri momenti individuali e in piccoli gruppi con le attività svolte con la propria classe. Questo percorso è finalizzato sia all'apprendimento della lingua italiana, sia all'acquisizione delle competenze fondamentali previste dalla realtà formativa in cui il minore è inserito;

<sup>5</sup> F. Pizzi, *Minori che migrano da soli*, La Scuola, Brescia, 2016, p. 257.

- *Attività espressive svolte con i pari secondo modalità laboratoriali.* Queste attività permettono al minore di dare forma, anche senza un'adeguata competenza nella lingua italiana, ai propri vissuti e mettere in atto perciò un processo di significativa rielaborazione;
- *Un docente tutor* che sia per il minore punto di riferimento e di supporto all'interno del percorso;
- La presenza nella scuola di *un educatore e di una figura con chiare competenze psicologiche*, per rispondere al bisogno di relazione e di rielaborazione che il minore presenta;
- *Uno specifico progetto di orientamento* anche attraverso la costruzione di esperienze attraverso le quali il minore può esercitare il proprio desiderio di autonomia, mettere alla prova le sue competenze già acquisite, dare forma più precisa al proprio progetto di vita;
- *Un preciso coinvolgimento del territorio* affinché, accanto alla scuola e alla comunità educativa dove il minore risiede, il minore possa compiere esperienze sociali idonee a sviluppare in lui il senso di appartenenza e a rispondere al suo bisogno di normalità.

### **L'attenzione costante al senso**

Sono molteplici le azioni che, sulla base di quanto già svolto per l'integrazione di qualunque studente 'straniero', possono essere messe in atto nei confronti di un MSNA. I progetti presi in esame hanno permesso di evidenziare quanto sia importante 'provare' con coraggio, nonostante le difficoltà che possono essere, di carattere sia organizzativo, sia culturale. Sarebbe molto importante avere più risorse, avere la possibilità di formare e implementare figure specifiche di supporto, accrescere la logica della continuità formativa rendendo più fattivo ed efficace il rapporto tra scuole secondarie di primo e secondo grado e tra quest'ultime e il CPIA.

Oltre che del coraggio, i progetti ci parlano dell'importanza della riflessione: occorre comprendere con intelligenza quanto messo in atto, coglierne i punti di forza e di debolezza, attivare processi di verifica e valutazione di quanto svolto per poter essere ancora più efficaci.

Il coraggio di provare e la capacità di riflettere andrebbero però progressivamente indebolendosi senza una specifica cura affinché le persone coinvolte nell'integrazione formativa dei MSNA tengano alta la consapevolezza della rilevanza del loro impegno: costruire le condizioni perché a una persona segnata da una storia di migrazione difficile e carica di sofferenza sia data la possibilità di diventare soggetto attivo del proprio presente e del proprio futuro, capace di farsi partecipe e responsabile del contesto relazionale in cui ora vive.