

# Minori stranieri tra resilienza e adattamento scolastico

## Immigrant children towards resilience and school adjustment

**Anna Maria Murdaca** (Università degli Studi di Messina / amurdaca@unime.it)

**Annalisa Morganti** (Università degli Studi di Perugia / annalisa.morganti@unipg.it)

**Patrizia Oliva** (Università degli Studi di Messina / poliva@unime.it)

The purpose of this study is to highlight the psychological, educational and social difficulties presented by foreign minor students placed in primary and secondary schools of the first degree in the province of Syracuse. Specifically, the relationship between factors such as anxiety, depression, resilience and behavioral and emotional problems was assessed, and how this relationship is modified according to age and time in Italy. Additionally, it was evaluated if these factors differ between group of accompanying children and not accompanying children and between those attending inclusive schools vs not inclusive schools. Sixty-five non-EU minorities participated to the study. The results showed the school's difficulty in practicing inclusion, in many cases perpetuating not functional patterns of integration. It seems as though the teachers are still unclear how an inclusive climate is created, which is not solely based on language education programs, but rather in a differentiated use of methodological/didactic strategies that affect the whole sphere of personality dimensions and emotional processes, in order to avoid risk conditions and dysfunctional development trajectories.

**Key-words:** Minor foreigners, school functioning, resilience, social adjustment, inclusion

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

Summer School Bressanone 105

\* AM Murdaca ha curato l'introduzione, ipotizzato la ricerca e supervisionato lo studio; A Morganti ha contribuito allo sviluppo del progetto e ha curato la ricerca bibliografica nazionale e internazionale; P.Oliva ha curato il disegno della ricerca, l'analisi dei dati, sviluppando linee progettuali di intervento e di ricerca.

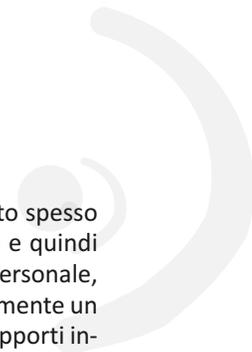
## Introduzione

Che senso ha parlare di inclusione e immigrazione? Che interrelazione esiste tra le dichiarazioni di principio della normativa e i contesti di vita? quali sfide per la politica educativa? A questi interrogativi si tenterà di dare delle risposte proprio perché la presenza dei migranti e la strutturazione dell'immigrazione invita tutti a riflettere sulle nostre organizzazioni istituzionali e sui cambiamenti, sulla progettualità delle politiche inclusive per attuare e gestire gli incontri con le appartenenze plurali onde garantire ai soggetti migranti il pieno soddisfacimento dei propri diritti che sono inalienabili per tutti.

Ci troviamo come ben sappiamo in un periodo storico in cui il nostro paese, pur sempre più accogliente, appare decisamente fragile in quanto c'è una disomogeneità di risposte che provengono dalla localizzazione dei diritti dei minori che trovano più o meno soddisfacimento da regione a regione, da scuola a scuola. Tale nodo problematico invita maggiormente a non abbassare la guardia di fronte alle diversità sociali onde evitare che la disuguaglianza e la disparità di trattamento non diventi un ulteriore segno di disuguaglianza e di scarto tra le dichiarazioni di principio e le politiche che dovrebbero in interrelazione ripensare a delle forme di sussidiarietà per ricomporre la diversità in unità, nel proporre degli orizzonti di senso pur nella specificità di ruoli e competenze.

Si tratterebbe di compattare una serie di operazioni socioculturali in vista della gestione della eterogeneità dei bisogni che emergono nei minori stranieri e di decodificare i tanti modi e mondi dell'essere differenti, rispetto alle tante problematiche e alle differenze che accompagnano il minore sin dalla sua nascita. Si tratta di guardare alle diversità delle storie di vita che poi accompagnano le svariate tipologie di minori: minori accompagnati, figli di genitori clandestini, minori non accompagnati, minori stranieri con disabilità; di modo che venga eliminata la miriade di pregiudizi e di comportamenti ostili che nascono dall'incontro con l'altro da sé. Infatti *“il pensiero di uno stato e la natura si misura dall'accoglienza, dalla presa in carico globale. Una presa in carico, che equivale a sottolignare che quando si parla di tutela dell'infanzia non si può discriminare in base alla nazionalità come se lo jus civitatis potesse rappresentare e discriminare tra infanzia protetta e infanzia negata. L'infanzia e i suoi diritti si pongono al di sopra delle frontiere e degli stati”* (Ammendola, 2008).

Comportamenti che verrebbero ulteriormente ad acuire quella discordanza biografica che accompagna il vivere del minore straniero in Italia di modo che vengano arginati tutti quei disadattamenti che non consentono a tutti noi di accogliere l'umanità dell'altro inficiando la sua coscientizzazione. Dalle considerazioni di cui sopra potranno nascere delle riflessioni che fanno da sfondo alla pensabilità di un nuovo progetto educativo che, tenendo in debita considerazione diritti, riconoscimenti, confronti, psicodinamiche delle relazioni consenta di elaborare un nuovo alfabeto; insomma, una nuova edizione della cura educativa che funge da contenitore emotivo affettivo per il superamento dei percorsi ad ostacoli che incontrano i minori stranieri nel realizzare il loro progetto di vita. In questa direzione occorre andare se si vuole creare un lavoro di rete, una fattiva collaborazione tra varie istituzioni nel tentativo di eliminare quegli ostacoli che impediscono a tali soggetti di raggiungere il loro sviluppo e benessere. Quanto argomentato su ci fa pensare alle molte sfide a cui questi soggetti vanno incon-



tro; sfide che fanno emergere passaggi cruciali nella crescita, ma molto spesso ignorati nei vari contesti di vita, quando non addirittura ideologizzati e quindi poco aderenti a quel mondo soppresso che accompagna ogni storia personale, intessuta di emozioni, di desideri. Un vissuto processuale che ha sicuramente un rispecchiamento nei modelli parentali di accudimento e nella rete di rapporti interpersonali. Il lavoro di rete sottolinea dunque l'esigenza di creare alleanze educative per fare acquisire ai tanti bambini immigrati presenti nella nostra vita sociale volti e non maschere in quanto non è più pensabile e plausibile discriminare tra vita e vita tra minori stranieri e minori italiani: gli immigrati non sono vite da scarto come asserisce Bauman (2005).

Molte dunque sono le energie psichiche che dovremmo investire per attuare un incontro significativo con tutti i problemi che l'essere minore migrante comporta ma che richiederebbero per essere interpretati, il nostro sguardo interrogante. Potremmo continuare all'infinito ma sempre in direzione di un *reingenering* della nostra mentalità, della nostra società che per essere a pieno titolo sostenibile deve abbandonare la deriva delle politiche tampone dell'urgenza per poter diventare veramente società inclusiva. Ma tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare, e il mare è rappresentato proprio dalla mancanza di vere e solide competenze che attraversano trasversalmente i vari contesti di vita, che in sinergia, potrebbero aiutare i minori in questione a divenire adulti autonomi e attivi. Balza subito agli occhi quanto sia importante definire il problema mettendo in relazione inclusione, democrazia, didattica speciale, fattori individuali e contestuali che letti in sinergia possono guidare le pratiche inclusive.

E il paradigma dell'ottica sistemica non può che rappresentare lo scenario epistemologico a cui rivolgersi per tratteggiare la interrelazione di cui sopra in direzione della chiarificazione dell'inclusione che, prima ancora di avere una connotazione sociale, ha una sua dimensione umana e giuridica, nel senso che la soggettivazione e/o la personificazione a cui fa riferimento prima Luhmann (2002) e successivamente Torbjørnsen Hilt (2015; 2016) rappresenta un prerequisito a cui ogni contesto, e nello specifico quello scolastico, deve guardare per attuare politiche di innovazione sociale. Politiche, come su si adombrava, chiamanti in causa un cambiamento di mentalità culturale ed operativa. Politiche che investono sulla formazione come leva strategica per il cambiamento biunivoco e che vanno soprattutto, in direzione dello sviluppo della dinamica persona-ambiente; importante affinché ogni individuo sviluppi al massimo le proprie capacità o potenzialità ma anche per raggiungere un buon livello di adattamento, quale indicatore fondamentale per sviluppare comportamenti e condotte consoni alle richieste della vita sociale e relazionale oltre che per raggiungere una qualità di vita soddisfacente.

Uno dei tanti interrogativi è quello di andare a sondare quanto i contesti di vita conoscano dei soggetti stranieri che accolgono e nello specifico cosa conosce la scuola dei minori che provengono da mondi altri e come la lettura, o meglio, la decodifica dei loro bisogni speciali diventa obiettivo fondante di una politica scolastica sempre più realmente inclusiva e non demagogica. A tal proposito, Besozzi e Giovannini (2002) hanno evidenziato una serie di fattori coinvolti nell'esperienza scolastica di minori italiani e stranieri, i quali, vivendo una dimensione multi-etnica e multiculturale all'interno della scuola, mostrano bisogni e aspettative differenziate e complesse. Sua' rez-Orozco e colleghi (2010) sottolineano, invece, come

l'immigrazione può rappresentare, per i migranti, non soltanto una sfida ma anche una possibilità di realizzazione soprattutto in ambito scolastico e accademico. Più nello specifico, Favaro (2006), analizzando le aree di disagio dei giovani stranieri residenti in Italia, ha evidenziato che mentre per i bambini delle scuole elementari è più facile pensare al passato e più complicato proiettarsi nel futuro, gli adolescenti riescono a immaginare il proprio avvenire mentre fanno fatica a fare emergere ricordi del passato, soprattutto se particolarmente dolorosi.

Il nostro lavoro si muove in questa direzione; in direzione dell'osservazione, della descrizione di alcune variabili nel tentativo di rispondere ai bisogni speciali che emergono dalle problematiche esistenziali dei nostri minori per aiutarli ad adattarsi al mondo, per rispondere alle prestazioni richieste che gli competono e che richiedono capacità di adattamento e di individuazione. Il richiamo alla teoria ecologica (Bronfenbrenner, Morris, 1998) sottolinea quanto uno sviluppo armonico sia determinato da un continuo rimando di influenze che trovano nelle caratteristiche individuali di un soggetto, nei processi prossimali, nelle variabili contestuali e nelle influenze temporanee persona-ambiente una nicchia per l'autodeterminazione in direzione dell'autoprogettazione individuale (Murdaca et al., 2014). Ciò nel convincimento che i vari contesti di vita, famiglia e scuola, sono chiamati in causa per realizzare percorsi formativi inclusivi in direzione di progetti educativi comuni specialmente in una società globalizzata come la nostra (Goussot, 2011).

## 1. La Ricerca

Prima di introdurre gli obiettivi specifici di questo lavoro di ricerca, appare doveroso riportare alcuni dati interessanti circa la presenza di alunni stranieri in Sicilia, che fanno da cornice e, in un certo qual modo, spiegano il crescente interesse verso queste tematiche che richiedono urgenti interventi di inclusione sociale e scolastica. La figura 1 riporta il numero degli alunni stranieri distribuiti nelle diverse province siciliane e la loro incidenza (%) sul totale degli studenti.

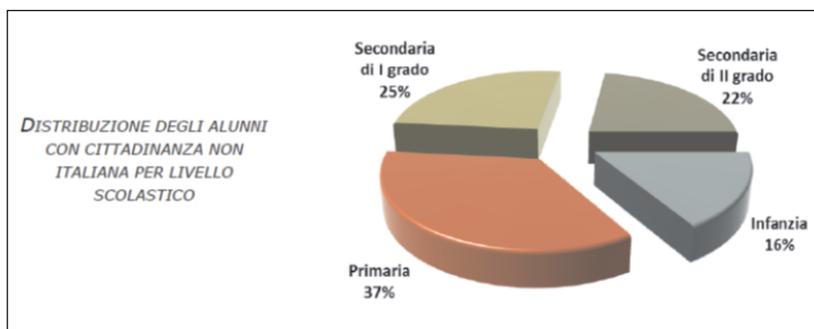
	Alunni stranieri non nati in Italia	Alunni stranieri nati in Italia	Totale alunni stranieri	Incidenza sul totale alunni
Agrigento	1.360	594	1.954	2,69%
Caltanissetta	708	350	1.058	2,30%
Catania	2.739	1.259	3.998	2,32%
Enna	388	96	484	1,77%
Messina	2.178	1.187	3.365	3,90%
Palermo	3.010	2.050	5.060	2,66%
Ragusa	1.882	1.400	3.282	6,58%
Siracusa	1.154	438	1.592	2,57%
Trapani	1.397	791	2.188	3,26%

Fig. 1. Fonte: Sistema Informativo MIUR – Rilevazioni sulle scuole, dati generali (ex integrative) a.s. 2014/15

Gli studenti con cittadinanza non italiana frequentano principalmente la scuola primaria (8114) e le scuole di ordine superiore, mentre sono relativamente pochi quelli inseriti nella scuola dell'infanzia (3743). Ciò confermerebbe la tendenza alla stanzialità delle seconde e terze generazioni, che richiedono pertanto soluzioni di inserimento maggiormente votate all'inclusione piuttosto che alla semplice integrazione delle differenze (figure 2-3).

	Alunni scuola infanzia	Alunni scuola primaria	Alunni scuola secondaria di I grado	Alunni scuola secondaria di II grado
Agrigento	379	776	464	335
Caltanissetta	167	440	267	184
Catania	647	1.345	1.057	949
Enna	65	171	120	128
Messina	492	1.177	873	823
Palermo	675	1.783	1.345	1.257
Ragusa	693	1.218	823	548
Siracusa	244	485	415	448
Trapani	381	719	580	508
<b>Sicilia</b>	<b>3.743</b>	<b>8.114</b>	<b>5.944</b>	<b>5.180</b>

**Fig. 2. Fonte: Sistema Informativo MIUR – Rilevazioni sulle scuole, dati generali (ex integrative) a.s. 2014/15**



**Fig. 3. Fonte: Sistema Informativo MIUR – Rilevazioni sulle scuole, dati generali (ex integrative) a.s. 2014/15**

Per quanto riguarda la cittadinanza, come si evince dalla figura 4, sono gli studenti romeni i maggiormente presenti nelle scuole siciliane, seguono i tunisini, marocchini e albanesi. Questo dato rispecchia perfettamente anche l'andamento di coloro che hanno preso parte alla presente ricerca.

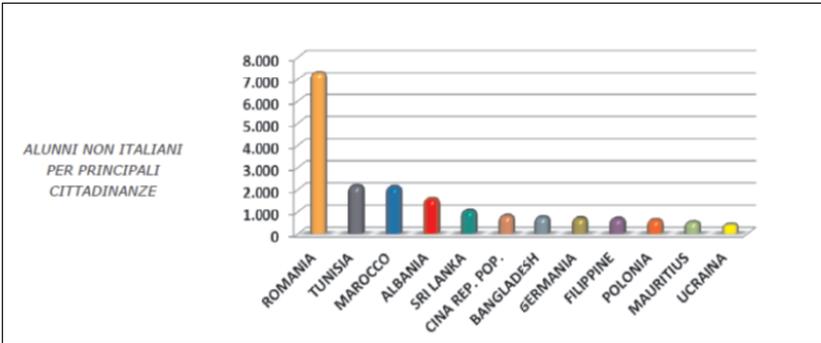


Fig. 4. Fonte: Sistema Informativo MIUR – Rilevazioni sulle scuole, dati generali (ex integrative) a.s. 2014/15

## 2. Obiettivi

L'obiettivo principale di questo studio è evidenziare eventuali difficoltà psicologiche, educative e sociali in allievi minori stranieri inseriti in scuole primarie e secondarie di primo grado dell'entroterra siciliano.

Nello specifico, si intende valutare la relazione tra fattori quali ansia, depressione, resilienza e la presenza di problemi comportamentali ed emozionali manifestati in classe, e come questa relazione si modifica in funzione dell'età e del tempo di permanenza in Italia. Inoltre, si vuole verificare se tali fattori differiscono tra il gruppo dei minori accompagnati e non e tra coloro che frequentano scuole che adottano programmi inclusivi e scuole che non adottano alcun programma specifico per l'inclusione scolastica.

110

## 3. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 65 minori extracomunitari (42 M e 23 F; età: M=12,45; DS=2,59), di cui 30 vivono in famiglia (minori accompagnati) e 35 sono inseriti in case famiglia (minori non accompagnati).



Tutti hanno cittadinanza non italiana; in prevalenza, provengono dal Marocco, Nigeria, Egitto, Senegal e sono presenti nel nostro territorio, in media, da 2 anni e mezzo circa. La maggior parte di loro professa la religione musulmana (74%), seguono i cattolici (20%), i Buddisti (5%) e gli Ortodossi (1%). Frequentano regolarmente la scuola secondaria di primo grado (69%) e la scuola primaria di primo grado (31%). Dal colloquio effettuato con i dirigenti e gli insegnanti, è emerso che 28 di loro sono inseriti in scuole che adottano programmi di didattica inclusiva, mentre 37 sono inseriti in scuole che non adottano programmi specifici per l'inclusione.

### 3. Strumenti

Ai partecipanti è stato chiesto di compilare:

- Scheda socio-anagrafica.
- R.P.Q. (Resilience Process Questionnaire) (Richardson et al, 1990; riv. Laudadio, Pérez e Mazzochetti, 2011) è uno strumento di valutazione della resilienza, capacità che consente di trasformare un evento spiacevole e doloroso in un momento di crescita e di miglioramento. Ovvero fa riferimento alla capacità del soggetto di sollevarsi dopo un trauma e superarlo utilizzando gli aspetti positivi. È costituito da 15 item che esprimono punteggi su scala Likert a 5 punti (“Per niente d’accordo” – “Del tutto d’accordo”).
- T.A.D. A (Test di Ansia e Depressione – scala per Alunno) (Newcomer, Barenbaum, Bryant, 1995) esplora i domini dell’ansia e della depressione. È costituito da 22 item che prevedono strutturati su scala Likert a 4 punti da “Mai” a “Quasi sempre”.
- S.E.D.S. (Social Emotional Dimension Scale) (Hutton, Roberts, 1994), compilato dai docenti, è finalizzato alla valutazione dei problemi comportamentali ed emozionali manifestati dall’alunno nel contesto classe. Il questionario è costituito da 32 item e prevede 6 dimensioni nella descrizione delle modalità di interazioni adottate dagli alunni: Evitamento dell’interazione coi compagni; Interazione aggressiva; Evitamento dell’interazione con l’insegnante; Comportamenti inappropriati; Reazione depressiva; Reazioni fisiche/di paura.
- T.A.D.-I. (Test di Ansia e Depressione, scala per Insegnanti) (Newcomer, Barenbaum, Bryant, 1995), è composto da 20 item indicativi della presenza o assenza di atteggiamenti e comportamenti relativi all’ansia e alla depressione e prevedono risposte dicotomiche vero/falso.

### 4. Risultati

#### *Correlazioni*

Dall’analisi correlazionale (rho di Spearman) tra l’età, il tempo di permanenza in Italia, le dimensioni della resilienza, i livelli di ansia e depressione e i problemi comportamentali ed emozionali dei minori, riferiti dall’insegnante, emergono relazioni significative.

Nello specifico, i risultati indicano che nei minori che presentano un’elevata incapacità di superare gli eventi traumatici più frequente compare: la reazione

depressiva ( $r = .268$ ), i problemi comportamentali ( $r = .296$ ) e l'evitamento nelle interazioni con il docente ( $r = .271$ ). Mentre, coloro che presentano un buon ritorno all'omeostasi (ripristino dello stato precedente al trauma) sembra non utilizzino comportamenti inappropriati ( $r = -.334$ ), e in questo sembra siano più capaci i ragazzi più giovani ( $r = -.297$ ) e con maggiore permanenza in Italia ( $r = .384$ ). Non sembra, invece, ci sia alcuna connessione tra la reintegrazione resiliente, cioè la forte capacità di resilienza del soggetto e le variabili prese in esame.

Per quanto riguarda i livelli di depressione e ansia, le analisi evidenziano che più aumenta la depressione dei ragazzi più costoro tendono a diminuire e a evitare le relazioni con i coetanei ( $r = .289$ ); e ciò vale anche per l'ansia ( $r = .383$ ), i cui livelli disfunzionali sembra siano connessi anche alla comparsa di problemi comportamentali ed emozionali, riferiti dall'insegnante ( $r = .268$ ). Si evidenzia, inoltre, che con l'avanzare dell'età, i ragazzi si dimostrano meno aggressivi ( $r = -.439$ ), meno timorosi ( $r = -.300$ ) e molto più predisposti all'interazione con il docente ( $r = .320$ ), sebbene permanga un maggiore atteggiamento depressivo rispetto ai ragazzi più giovani ( $r = .389$ ).

### Analisi comparativa

#### Minori accompagnati vs. minori non accompagnati

La tabella 1 mostra i ranghi medi dei punteggi ottenuti dai soggetti nei diversi questionari.

	Minori accompagnati		Minori non accompagnati	
	Ranghi	Somma dei ranghi	Ranghi	Somma dei ranghi
<b>RPQ</b>				
<i>RPD</i>	28,18	845,50	37,13	1299,50
<i>RR</i>	34,98	1049,50	31,30	1095,50
<i>RO</i>	40,57	1217,00	26,51	928,00
<b>TAD</b>				
<i>Ansia</i>	31,02	930,50	34,70	1214,50
<i>Depressione</i>	32,83	985,00	33,14	1160,00
<b>SEDS</b>				
<i>Evitamento interazione compagni</i>	30,55	916,50	35,10	1228,50
<i>Interazioni aggressive</i>	39,70	1191,00	27,26	954,00
<i>Evitamento interazione insegnante</i>	29,02	870,50	36,41	1274,50
<i>Comportamenti inappropriati</i>	31,13	934,00	34,60	1211,00
<i>Reazioni depressive</i>	26,10	783,00	38,91	1362,00
<i>Reazioni paura</i>	32,78	983,50	33,19	1161,50
<b>SEDS TOTALE</b>	30,97	929,00	34,74	1216,00

Tab. 1

Dal confronto tra i gruppi (minori accompagnati vs. minori non accompagnati), utilizzando il test non parametrico di Mann-Whitney, sono emerse differenze significative tra il gruppo dei minori accompagnati e il gruppo dei non accompagnati nelle diverse dimensioni dei fattori indagati. Nello specifico, i minori non accompagnati mostrano una minore capacità di superare gli eventi traumatici rispetto ai coetanei accompagnati [U=380,500; p=.05]. Difatti, i minori accompagnati esprimono una modalità di resilienza leggermente più funzionale al superamento degli eventi traumatici [U=298,000; p=.003]. Per quanto riguarda, i problemi comportamentali ed emozionali, mentre il gruppo degli accompagnati rivela una maggiore interazione aggressiva rispetto ai coetanei non accompagnati [U=324,000; p=.001], questi manifestano una maggiore tendenza alla depressione [U=318,000; p=.002].

	Scuole inclusive		Scuole non inclusive	
	Ranghi	Somma dei ranghi	Ranghi	Somma dei ranghi
RPQ				
<i>RPD</i>	37,73	1056,50	29,42	1088,50
<i>RR</i>	26,80	750,50	37,69	1394,50
<i>RO</i>	29,05	813,50	35,99	1331,50
TAD				
<i>Ansia</i>	30,84	863,50	34,64	1281,50
<i>Depressione</i>	28,84	807,50	36,15	1337,50
SEDS				
<i>Evitamento interazione compagni</i>	35,52	994,50	31,09	1150,50
<i>Interazioni aggressive</i>	28,48	797,50	36,42	1347,50
<i>Evitamento interazione insegnante</i>	34,07	954,00	32,19	1191,00
<i>Comportamenti inappropriati</i>	32,73	916,50	33,20	1228,50
<i>Reazioni depressive</i>	39,16	1096,50	28,34	1048,50
<i>Reazioni paura</i>	33,64	942,00	32,51	1203,00
<b>SEDS TOTALE</b>	<b>34,25</b>	<b>959,00</b>	<b>32,05</b>	<b>1186,00</b>

Tab. 2

Mettendo a confronto i gruppi degli alunni che frequentano scuole in cui viene applicata la didattica inclusiva e gruppi di alunni che frequentano scuole in cui non sono attivi programmi inclusivi, emergono differenze significative. In particolare, si evidenzia una maggiore reintegrazione resiliente in chi non frequenta scuole con programmi di didattica inclusiva [U=344,500; p= .020] rispetto agli alunni di scuole inclusive.

Inoltre, dai dati emerge una maggiore aggressività [U=391,500; p= .033] in chi frequenta scuole non inclusive, mentre risultano più depressi gli studenti inseriti in scuole inclusive [U=3451,500; p= .011]. I risultati ottenuti, seppur nella loro parzialità e limitatezza, sembrano alquanto paradossali, in quanto i ragazzi

non sembrano beneficiare in alcun modo delle azioni e dei programmi attivati dalla scuola in ottica inclusiva. Anzi, in alcuni casi, i minori appaiono demotivati, depressi e con scarse capacità di fronteggiare situazioni stressanti e di disagio, come quella di essere costretti a vivere lontano da casa e inseriti in contesti poco accoglienti e fortemente a rischio. Il fallimento delle politiche inclusive messe in atto dalla scuola, attraverso i suoi docenti, può essere letto alla luce del fatto che gli insegnanti non hanno ancora chiaro come si crea un clima inclusivo, che non si sostanzia esclusivamente in programmi di educazione linguistica, bensì in utilizzo differenziato e personalizzato di strategie metodologico/didattiche che riguardano l'intera sfera delle dimensioni personologiche di tali soggetti, onde evitare l'innescarsi di condizioni di rischio e traiettorie di sviluppo devianti.

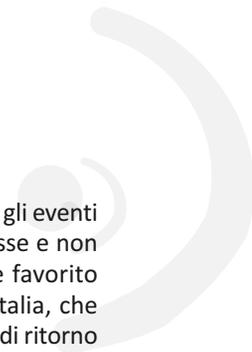
Esiste uno stretto legame tra l'inclusione in un gruppo, lo star bene a scuola e la motivazione all'apprendimento; è necessario quindi fare della classe un ambiente traboccante di "tutori di resilienza" (Cyrulnik, 2002; Cantoni, 2014), disporre di una serie di attenzioni e utilizzare pratiche e dispositivi che sostengano e supportino gli alunni stranieri che vivono eventi traumatici e sono in condizioni di vulnerabilità. In tal senso, la realizzazione di un'educazione interculturale per tutti che sia inclusiva e di qualità deve porre attenzione all'integrazione, all'interazione e al riconoscimento delle diversità.

## Conclusioni

114

I minori, siano essi accompagnati o non, coinvolti nella migrazione vivono un'esperienza che, per molti di loro, si traduce in un evento che inevitabilmente segnerà la loro storia e la loro identità personale. I genitori, quando presenti, sono propensi a ignorare o sottovalutare il peso delle sfide che i loro figli devono attraversare e, spesso non riescono a sviluppare un sistema appropriato di protezione. Per questo motivo, l'esperienza della migrazione per i più giovani può innescare una condizione di vulnerabilità psicologica (Tognetti Bordogna, 2004). Maggiormente a rischio appare la situazione dei minori stranieri non accompagnati, i quali incontrano notevoli difficoltà di adattamento soprattutto nella strutturazione di un sé coerente e unitario, con forti ricadute sulla capacità di far fronte agli eventi critici. Il concetto di vulnerabilità/resilienza non riguarda semplicemente l'abilità di resistere a eventi avversi, ma indica una dinamica positiva rivolta al controllo degli eventi e alla ricostruzione di un percorso di vita positivo. In questo senso tale abilità sembra fortemente connessa al processo di inclusione scolastico e sociale. Numerosi studi (Demetrio, Favaro, 1995; Favaro e Luatti, 2002) delineano un quadro di accoglienza, in linea generale, aperto e disponibile, ma avvertito come privo di modelli e riferimenti certi, carente di risorse specifiche, e le cui professionalità appaiono non adeguatamente formate e preparate per rispondere efficacemente ai bisogni educativi speciali di classi sempre più multiculturali (Ainscow, Kaplan, 2005).

I risultati del presente lavoro confermano, per certi versi, tali indicazioni e offrono interessanti spunti di riflessione. In particolare, rivelano che un certo rischio di depressione, problemi comportamentali e scarsa propensione a entrare in contatto con il docente sono frequenti soprattutto nei minori che non riescono a essere resilienti e subiscono, quindi, lo stress del trauma migratorio. A diffe-



renza di coloro che riescono a fronteggiare, più o meno, adeguatamente gli eventi traumatici, che sembrano riuscire meglio a interagire nel contesto classe e non mostrano pattern comportamentali disfunzionali; ciò sembra essere favorito anche dalla più giovane età e dal maggior tempo di permanenza in Italia, che fungono da fattori di protezione di una maggiore capacità di resilienza e di ritorno all'omeostasi. Le analisi evidenziano, inoltre, l'effetto fortemente impattante della depressione e dell'ansia, che quando toccano livelli esagerati, inducono nei ragazzi seri problemi emozionali e comportamentali, che minano la qualità e la quantità delle relazioni sociali di questi giovani alunni. Tuttavia, con l'avanzare dell'età, i ragazzi diventano meno aggressivi, meno timorosi e molto più propensi ad interagire con il docente anche se permane, rispetto ai ragazzi più giovani, un maggiore atteggiamento depressivo.

Dall'analisi comparativa tra minori accompagnati e non, sono emerse differenze significative nelle diverse dimensioni indagate: ansia, depressione, resilienza e problematicità comportamentali. Nello specifico, si evince che i minori non accompagnati hanno una minore capacità di superare gli eventi traumatici rispetto ai coetanei accompagnati. Infatti, i minori accompagnati manifestano una modalità di resilienza leggermente più funzionale al superamento degli eventi traumatici. Per i problemi emozionali e comportamentali, i dati hanno evidenziato che i minori accompagnati tendono ad utilizzare modalità interattive maggiormente aggressive rispetto ai coetanei non accompagnati, i quali mostrano invece una predisposizione maggiore alla depressione.

La ricerca ha anche provato a mettere a confronto scuole che si dichiarano inclusive e scuole che non adottano alcun programma specifico di inclusione scolastica. Dai dati presi in esame, si evidenzia una maggiore reintegrazione resiliente in chi non frequenta scuole con programmi di didattica inclusiva rispetto a chi le frequenta. Inoltre emerge una maggiore aggressività nei minori che non frequentano scuole inclusive, mentre gli studenti inseriti in scuole inclusive mostrano maggiori livelli di depressione.

Tale paradosso appare giustificato dal fatto che i ragazzi sembrano non trarre alcun tipo di beneficio dalle azioni e dai programmi attivati dalla scuola in ottica inclusiva, anzi, alle volte, i minori sembrano demotivati, depressi e con scarse capacità di fronteggiare situazioni stressanti, come quella di vivere lontano da casa ed inseriti in contesti poco accoglienti e fortemente a rischio. In effetti, la maggior parte dei ragazzi non frequentano una classe adeguata alla loro età, ma sono inseriti in livelli scolastici inferiori. Inoltre, soltanto il 35% dei partecipanti ha accesso a piani individualizzati e personalizzati, sebbene non totalmente idonei alla loro età. Per quanto riguarda gli interventi «inclusivi», questi riguardano principalmente l'apprendimento della L-2, tralasciando ciò che in effetti si dovrebbe sostanziare in un vero e proprio insegnamento individualizzato. Anche osservando il rendimento scolastico, in molti casi, la valutazione della progressione non sembra coerente con il livello di apprendimento raggiunto dall'alunno (sovrastimato/sottostimato). A ciò si aggiunge il fatto che in quasi nessuna delle strutture coinvolte è assicurata la presenza del mediatore culturale, indispensabile per garantire una corretta comprensione e interpretazione del sistema culturale e valoriale di riferimento del migrante. Tutto questo indica una scarsa conoscenza e competenza nel gestire le principali tematiche e bisogni educativi che un contesto/classe multiculturale e interculturale richiede e soprattutto, una

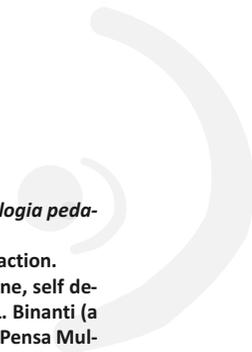
scarsa conoscenza circa i processi di base (cognitivi, emotivi e comportamentali) che sottostanno ad un insegnamento/apprendimento efficace.

La scuola con il fallimento delle politiche inclusive, mette in luce che ancora non sono ben chiare le modalità con cui si costruisce un clima inclusivo, che non riguarda esclusivamente l'insegnamento della seconda lingua, ma un uso differenziato e personalizzato di strategie metodologico/didattiche che interessano l'intera sfera della dimensione individuale, per evitare condizioni di rischio e traiettorie di sviluppo devianti.

Ovviamente la ricerca, sebbene, esplori ambiti, quali quello dei minori stranieri accompagnati e non accompagnati, ancora troppo poco indagati e che richiamano sempre maggiore interesse da parte degli studiosi, presenta alcune limitazioni che non consentono larghe generalizzazioni e spingono a ulteriori approfondimenti. Innanzitutto, la numerosità del campione e l'uso di strumenti self-report certamente restringono la possibilità di allargare i risultati ad altri contesti e non consentono di poter controllare adeguatamente l'effetto di alcune variabili di disturbo. Purtroppo la mancanza di strumenti di valutazione specifici e l'impossibilità di utilizzare metodi di misurazione diretta (osservazione) ha guidato la scelta metodologica ritenuta meno dannosa. Certamente, questo lavoro rappresenta un punto di partenza di studi futuri più specifici e raffinati da un punto di vista metodologico. Innanzitutto, sarebbe auspicabile realizzare studi longitudinali che consentano di verificare con maggiore precisione il grado di predittività di determinati fattori individuali e contestuali sul successo scolastico e sull'inclusione sociale. Anche la valutazione dell'efficacia inclusiva degli interventi scolastici dovrebbe essere presa in considerazione attraverso l'utilizzo di strumenti di indagine più specifici. E infine, sarebbe interessante valutare il ruolo di altri contesti significativi (famiglia, docenti) altrettanto importanti nel supportare e sostenere l'inclusione scolastica e sociale di questi giovani migranti.

## Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Kaplan I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29, 2, pp. 12-21.
- Ammendola C. F., (2008). La protezione dei minori richiedenti asilo e l'azione del Ministero dell'Interno. *Minorigiustizia*, 3, pp. 149-171.
- Bauman Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Besozzi E., Giovannini G. (2002). *Alunni italiani e stranieri in una scuola comune. Investimento in istruzione, integrazione e riuscita scolastica*. Paper presentato al Convegno la Scuola dell'Interno: Immigrazione e Percorsi Scolastici in Italia e in Europa – Fondazione Giovanni Agnelli – 14 Marzo Torino.
- Bronfenbrenner U., Morris P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Cantoni F. (2014). *La resilienza come competenza dinamica e volitiva*. Torino: Giappichelli.
- Cyrułnik B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*. Milano: Frassinelli.
- D'Alessio M., De Stasio S., Schimmenti V. (2005). *Psicologia e processi educativi*. Roma: Carocci.
- Demetrio D., Favaro G. (1995). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro G. (2006). La scuola diseguale. In AA.VV., *Vite fragili*. Bologna: il Mulino.
- Favaro G., Luatti L. (2002). *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*. Milano: Franco Angeli.

- 
- Goussoit (a cura di) (2011). *Bambini "stranieri" con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*. Roma: Aracne.
- Luhmann N. (2002). *Risk: a sociological theory*. New Brunswick, NJ, USA: Aldine Transaction.
- Murdaca A. M., Curatola A., Oliva P. (2014). La dimensione metodologica: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross cultural. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (pp. 195-228). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Suárez-Orozco C., Gaytán F.X., Bang H.J., Pakes J., Rhodes J. (2010). Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth. *Developmental Psychology*, 46(3), pp. 602-618.
- Tognetti Bordogna M. (2004). *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*. Milano: Franco Angeli.
- Torbjørnsen Hilt L. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 2, pp. 165-182.
- Torbjørnsen Hilt L. (2016). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2016.1223179

