

Il pluralismo come risorsa per il successo scolastico dei figli dell'immigrazione

Clara Maria Silva, Maria Grasso

Università degli Studi di Firenze

Abstract

La dispersione scolastica mina fortemente le possibilità di riuscita personale, di inserimento lavorativo e di esercizio attivo della cittadinanza. Gli studi e le statistiche rivelano che i soggetti più vulnerabili ed esposti a rischio sono gli studenti figli degli immigrati e con cittadinanza non italiana. Investire sull'acquisizione dell'italiano L2 per la riuscita nello studio è il canale privilegiato per garantire il diritto alla conoscenza e all'emancipazione culturale e sociale di questi giovani italiani del futuro.

1. Il pluralismo, una risorsa per l'Italia del futuro

L'attuale profilo demografico e i costanti flussi migratori in atto consolidano l'identità sempre più multiculturale dell'Italia. L'immigrazione costituisce una risorsa importante per le economie di molti Stati occidentali e anche per il nostro, ma la convivenza di gruppi etnici diversi chiama in causa reazioni e sentimenti contrastanti (IDOS 2015:4; Perillo, Manenti 2016:137). La fatica degli adattamenti reciproci e il bisogno di condividere le sempre più scarse risorse del welfare sociale rendono complesse le dinamiche dell'incontro. L'uso di categorie come "noi" e "loro" occupa il dibattito pubblico e l'accento cade facilmente sulle difficoltà e sugli ostacoli, più che sulla riflessione e sulla progettualità collegate a una realtà tanto inedita, quanto inevitabile. Numerosi passi in avanti sono stati compiuti sul piano sociale e amministrativo, ma non mancano derive etnocentriche

la scuola è luogo privilegiato per un progetto di integrazione interculturale

e tensioni sociali spesso dettate da scarsa consapevolezza e da allarmismi mediatici e populistici. Lottare contro forme regressive di conflitto implica puntare a una prospettiva che riconosca e valorizzi le specificità e la diversità di ciascuno, senza prevaricazioni (Portera 2008). Le esperienze di paesi europei impegnati da anni con l'immigrazione e che hanno privilegiato politiche assimilazioniste e di acculturazione testimoniano tutti i rischi e le debolezze di certe scelte politiche. Le seconde e le terze generazioni di origine migrante rivelano ancora scarsa integrazione e mobilità economico-sociale,

con conseguente ostilità verso gli Stati accoglienti. L'assistenza sociale o le semplici misure compensative non sono sufficienti a costruire una cultura della convivenza e del confronto (Cagnato 2008:10). Occorre ripensare i modelli di integrazione e le politiche mantenendo la coesione sociale e costruendo un tessuto di norme e di valori condivisi (ISMU-MIUR 2016:162). Il pluralismo, come antidoto contro visioni dogmatiche, rappresenta la sfida e l'orizzonte più probabile per evitare la stigmatizzazione della diversità e la degenerazione in incomprensione e scontro. Tale approccio infatti, offre un nuovo sguardo sulla realtà, un modo di porsi in ascolto del mondo e degli altri, per essere "all'altezza del mondo contemporaneo", senza la presunzione di detenere verità assolute (Pannikar 1990:10). Un progetto di integrazione realmente interculturale, fondato sullo scambio e sul meticciamiento, vede nella scuola un laboratorio

privilegiato. Essa registra attualmente la presenza del 9,2% di alunni figli dell'immigrazione (ISMU-MIUR 2016:13) e costituisce il luogo naturale dell'incontro e della coabitazione di studenti dalle diverse provenienze socioculturali. Qui si possono coltivare come prassi quotidiana il dialogo e il ricorso a pratiche democratiche, educando autenticamente all'accettazione e al rispetto dell'altro. La scuola ha "il mandato" di formare i futuri cittadini che, indipendentemente dal paese di origine, realizzeranno nel nostro paese i propri progetti di vita (Baldacci, 2012:213-372; Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009:144).

L'impegno al riconoscimento delle diversità e della pluralità, sottolineato anche dalla Direttiva del 27 dicembre 2012 sui "Bisogni educativi speciali" (MIUR 2012), identifica nella scelta interculturale la sua nuova direttrice di senso, in quanto – oggi più che mai – fare intercultura a scuola significa valorizzare ciascuno per le sue peculiarità e la sua identità (Fiorucci 2011:14; Zoletto 2014:2).

Il cambiamento richiesto in tal senso investe più piani: le specificità del soggetto, le discipline, le relazioni. Ogni studente infatti, prima che rappresentare una cultura, è testimone concreto del proprio percorso scolastico e della propria biografia individuale e familiare. La stessa attribuzione dell'etichetta di "straniero" per bambini e ragazzi dalle diversissime esperienze personali, anche nati in Italia, risulta pertanto ambigua e fuorviante. È sempre più necessaria una ridefinizione del concetto di cittadinanza, orientata al riconoscimento del senso di appartenenza e dei

diritti, all'effettivo esercizio della partecipazione nei contesti di vita (Silva 2011:19). Superare uno sguardo semplicemente culturalista dell'altro significa restituire umanità alle relazioni e pensare lo studente non solo rispetto alle difficoltà registrate o i percorsi accidentati, ma come un autentico portatore di mondi e di senso, una risorsa e una potenzialità per l'intera comunità scolastica (Zoletto 2014:1-4; MPI - Osservatorio nazionale intercultura e integrazione 2007).

La scuola stessa in questo senso è chiamata a riflettere sulle proprie pratiche, sulla propria identità culturale e valoriale, sul proprio ruolo e sulle responsabilità rispetto al successo scolastico dei propri allievi per favorire azioni di conoscenza e di scambio reciproco, la decostruzione di pregiudizi e stereotipi realizzando curricula interculturali in un clima di rispetto e di legalità (Nanni 1998; Portera 2013; Silva 2013).

2. Alunni con cittadinanza non italiana e risultati scolastici

Nonostante la presenza di alunni CNI (con cittadinanza non italiana) sia una realtà da più di vent'anni e nonostante le importanti iniziative messe in campo dalle istituzioni scolastiche – Commissioni e Protocolli di accoglienza, laboratori linguistici e interculturali – i dati relativi ai loro risultati scolastici, riportati nell'ultimo Rapporto nazionale dell'anno scolastico 2014-2015, denunciano ancora condizioni di difficoltà e di svantaggio rispetto ai coetanei di origine italiana (ISMU-MIUR 2016). Un problema generalizzato in Europa e che assume

proporzioni allarmanti in Italia, in particolare per gli studenti CNI, è proprio quello dell'abbandono scolastico, che pone in primo piano lo squilibrio nel settore educativo e formativo, con le conseguenti minori possibilità di emancipazione personale e di inserimento nel mercato del lavoro. Rispetto alla sfida dell'immigrazione al settore dell'istruzione, l'orientamento espresso negli obiettivi del programma Horizon 2020 (Commissione Europea 2010) e confermato nell'*Agenda europea per l'integrazione* (Commissione Europea 2011), è quello di innalzare i livelli di istruzione e di ridurre i tassi di abbandono scolastico al 10%, investendo nei sistemi educativi per fornire agli insegnanti e ai dirigenti scolastici le competenze per accogliere le diversità, per realizzare i principi di parità nel sistema formativo e in generale nel sistema sociale. Preoccupanti sono ancora le questioni dei ritardi e delle ripetenze, strettamente collegati a conseguenti fenomeni di dispersione.

Considerando infatti come primo indicatore quello della regolarità dei percorsi scolastici, l'aspetto più rilevante è quello del ritardo. Nonostante il *trend* sia stato positivo nel corso degli anni con una costante diminuzione del numero di alunni non italiani in ritardo – dal 40,7% dell'anno scolastico 2010-2011 al 34,4% nell'anno scolastico 2014-2015 – il problema sussiste. Nell'anno scolastico 2014-2015, gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo rappresentano il 13,4% nella primaria (contro l'1,8% degli italiani), il 39,1% nella secondaria di primo grado (contro il 7% degli italiani)