



2
Aprile 2025

«Where Adults Fall Short, I Step In»: When Peers Take on the Role of Welcoming

«Dove non arrivano gli adulti, ci sono io»: Quando ad accogliere sono i coetanei

Matteo Umbro

Università degli Studi di Roma Tor Vergata

matteo.umbro@alumni.uniroma2.eu

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17226

ABSTRACT

In the absence of a locally-based approach centred on human rights, the unsystematic model of the Italian education system risks to be fragile, incoherent, and devoid of substance. The practices of welcoming newly arrived students in schools represent a pivotal moment in the experience of young migrants, as they are confronting the cultural and social challenges within their new environment. This contribution begins with an essential overview of the principles outlined in Italian legislation concerning welcoming and intercultural education. It then proceeds to present partial results from a research study on peer education practices co-designed by adolescents. These practices succeed where the adults' best practices fail: generating genuine social inclusion through the agency of young people. The paper outlines intervention strategies and focuses on the experiences of young R/RPI individuals in ongoing research conducted in several schools in Rome.

Keywords: inclusion practices, peer support, adolescents, ethnography, formal education.

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 2, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

RIASSUNTO

In assenza di una progettualità locale centrata sui diritti umani, il modello asistemico dell'istruzione italiana rischia di rivelarsi fragile, incoerente, fantasmatico. Le pratiche di accoglienza degli alunni neo-arrivati nelle scuole rappresentano un momento decisivo nell'esperienza di giovani che compiono il viaggio migratorio e affrontano le sfide culturali e sociali. Nel presente contributo, a una essenziale ricognizione dei principi espressi nella normativa italiana in materia di accoglienza ed educazione interculturale, segue la presentazione parziale degli esiti di una ricerca sulle pratiche di *peer education* co-progettate da adolescenti per riuscire laddove le cosiddette *best practices* degli adulti non riescono: generare effettiva inclusione sociale attraverso il protagonismo dei giovani. Se ne tratteggiano le linee di intervento e il focus sull'esperienza di giovani Rifugiate/RPI di una ricerca in corso in alcuni istituti romani.

Parole chiave: pratiche inclusive, supporto dei pari, adolescenti, etnografia, educazione formale.

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo si propone di analizzare il ruolo delle pratiche di *peer education* e *peer tutoring* nei percorsi di inserimento scolastico degli studenti¹ R/RPI (Rifugiati/Richiedenti protezione internazionale). Attraverso una disamina delle principali disposizioni normative in materia di educazione interculturale, si metteranno in luce le criticità di un modello scolastico che, pur ispirandosi a principi universalistici, spesso si declina in modalità asistematiche e frammentarie. Si indagherà come l'intervento dei pari possa costituire una risorsa per rispondere ai bisogni di formazione e socializzazione di questi studenti, contribuendo a superare le barriere linguistiche e culturali che ostacolano la loro piena partecipazione alla vita scolastica.

2. RICOGNIZIONE DEI PRINCIPI DELLA NORMATIVA ITALIANA

Oltre ai bisogni essenziali di sicurezza, abitazione e sostentamento alimentare, gli uomini e le donne che compiono il viaggio migratorio sono portatori di numerose esigenze di ordine lavorativo e sociale, nonché di specifici bisogni derivanti dalle condizioni fisiche, esistenziali e biografiche. Tra le prime e le seconde si inseriscono anche quelle esigenze che hanno motivato il viaggio migratorio.

La complessità migratoria rende meno efficace la distinzione tra migrazione volontaria e forzata, spesso causata da conflitti, instabilità, condizioni ambientali avverse e violazioni dei diritti umani, spingendo alla richiesta di protezione internazionale (Convenzione di Ginevra, 1951).

Alle esigenze dei migranti i Paesi d'approdo rispondono secondo la propria politica di accoglienza e con enti e istituzioni deputate al governo o alla gestione dei migranti. Laddove la politica di

¹ Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la loro definizione di genere.

accoglienza non è chiara e “globale”, la frammentarietà degli interventi istituzionali e un sistema di accoglienza privo di organicità possono risultare incapaci di fornire risposte sistematiche e coerenti alle necessità educative e professionali di questa popolazione.

Tra i bisogni dei R/RPI, molteplici e di varia natura, Catarci (2017) individua quelli formativi: ossia bisogni di informazione (orientamento e relazione ai servizi), bisogni di inserimento lavorativo, bisogni di sviluppo e promozione socio-professionale e bisogni culturali.

Per i rifugiati e richiedenti asilo in età di obbligo scolastico è più direttamente il sistema di istruzione a fornire risposte ai bisogni formativi specifici comuni alle persone nella medesima condizione come anche ai bisogni specifici individuali derivanti dalla dimensione storica e biografica di chi si inserisce nel percorso di istruzione.

Dopo aver soddisfatto i bisogni primari essenziali per la sopravvivenza fisica (cibo, abitazione...), per i giovani R/RPI e i minori nei nuclei familiari dei migranti, il sistema di istruzione può rispondere ai due bisogni specifici di formazione e socializzazione.

Bisogni di formazione. Sebbene non si possa ridurre il complesso dei bisogni formativi a quello all'istruzione, nelle forme codificate dalle dichiarazioni internazionali, il diritto all'istruzione e a un'educazione di qualità è riconosciuto come proprio di ogni fanciullo. I bisogni educativi specifici dei minori R/RPI non sono, dopotutto, molto diversi dai bisogni formativi di ogni studente migrante e si sviluppano attorno alla necessità di riconoscere le competenze e i vissuti formativi pregressi, apprendere una lingua con cui comunicare e richiedere di godere effettivamente dei propri diritti nel nuovo contesto socio-culturale, nonché essere inseriti in percorsi formativi non discriminatori e inclusivi che possano permettere una crescita intellettuale e umana (Santerini, 2017). Per evitare la miniaturizzazione delle identità (Sen, 2006) e favorire la costruzione di rappresentazioni di sé aperte e plurali che scongiurino la vacuità identitaria (Sayad, 2002) l'insegnamento di una lingua con cui comunicare nel nuovo contesto culturale non può prescindere dalla valorizzazione della lingua e della cultura d'origine (Catarci & Fiorucci, 2015).

Bisogni di socializzazione. L'esperienza migratoria impone ai giovani rifugiati un significativo processo di ridefinizione identitaria, che comporta spesso una cesura con i riferimenti familiari, sociali e culturali di origine. L'ambiente scolastico rappresenta, in tal senso, un contesto privilegiato per la rielaborazione di tali dinamiche, offrendo occasioni di socializzazione e di costruzione di nuove reti relazionali.

Dato l'elevato numero di ore che i giovani vivono con i compagni di scuola, questa è innegabilmente una palestra di reciprocità in cui scoprire ed esercitare competenze sociali, sperimentare relazioni orizzontali e vie di risoluzione dei possibili conflitti.

La coesistenza di un modello normativo centralizzato che si sviluppa attorno ai dispositivi del Ministero dell'istruzione (nelle varie denominazioni assunte negli anni) e l'autonomia scolastica per ciò che concerne le dimensioni organizzativa, amministrativa e didattica, informa il sistema scolastico italiano di una configurazione particolare in cui, alla dichiarazione di diritti e linee guida, possono corrispondere diverse e molteplici (buone?) pratiche di inserimento, accoglienza, formazione (Catarci & Fiorucci, 2013).

Il modello scolastico italiano, asistemico e disorganico (Catarci & Fiorucci, 2015; Stillo, 2020), rischia di produrre una localizzazione dei diritti e un cortocircuito tra normativa, linee guida e pratiche scolastiche.

Il modello “interculturale”, adottato dalla scuola italiana, si sviluppa attorno a principi che è possibile rinvenire implicitamente ed esplicitamente nella normativa in materia.

Di educazione interculturale si tratta nei documenti ministeriali dal 1990 (Circolare ministeriale 205) come proposta scolastica di dialogo tra identità culturali per il reciproco arricchimento, considerata un'offerta formativa congrua con il tessuto civile multiculturale che l'interdipendenza globale ha prodotto.

La dimensione interculturale, che attraversa lo spirito della normativa degli ultimi cinquant'anni, dovrebbe connettere e animare le pratiche di ogni istituto e si ispira a quattro principi che la scuola italiana ha riconosciuto e scelto per affrontare le sfide della società sempre più interdipendente e attraversata da scambi migratori.

Per richiamare questi quattro fondamentali principi, facciamo riferimento a due documenti prodotti dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale negli ultimi venti anni: *La via italiana per la scuola interculturale* (MPI, 2007) e il più recente *Orientamenti interculturali* (MI, 2022).

Tali documenti definiscono i principi che guidano la politica scolastica e la progettazione educativa degli adulti della scuola italiana. La diversità, inizialmente considerata una "risorsa positiva" (circolare 205), viene ad assumere il ruolo di paradigma dell'identità stessa della scuola italiana (MPI, 2007).

In continuità con quanto previsto dalla Circolare 73/1995 del Ministero della Pubblica Istruzione *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, l'educazione interculturale accosta alla specificità delle proposte "integrative" direttamente rivolte agli alunni provenienti da contesti migratori (misure compensatorie speciali, diritto all'istruzione e all'inserimento tempestivo nella scuola, apprendimento linguistico, mediazione linguistico-culturale, orientamento scolastico e professionale, prevenzione della dispersione e degli abbandoni scolastici, relazioni in classe e nel tempo extrascolastico), anche una prospettiva educativa universale che valichi e non si esaurisca agli interventi e aggiustamenti provocati dalla presenza di alunni provenienti da contesti migratori (questa dizione viene sancita e resa pubblica dal documento del 2022 riprendendo e traducendo la definizione più accademica e, a detta degli estensori del documento, di più difficile diffusione di *alunni con background migratorio*).

Universalismo. Nei documenti considerati si richiama in più parti il principio dell'universalità del diritto all'istruzione giustificando le pratiche coerenti con la Costituzione e dalle Dichiarazioni internazionali. La tutela dell'infanzia e dell'adolescenza è sancita dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989) e da numerosi documenti internazionali, che definiscono l'istruzione gratuita, di qualità e non discriminatoria come diritto della persona nella prima età indipendentemente dallo *status* o dalle condizioni sociali proprie o dei genitori. Complementarmente si dichiara il dovere degli adulti che ne hanno responsabilità e competenza, di fornire le condizioni necessarie per garantire il rispetto e il godimento di questo diritto. Particolare attenzione viene prestata alla parità di opportunità di accesso e orientamento dei soggetti in età di obbligo scolastico che si traduce nel diritto di questi a iscriversi a scuola in qualsiasi momento dell'anno scolastico e, per gli istituti, il dovere di non respingimento e orientamento non discriminatorio.

Scuola comune. Il principio di integrazione, già sancito dall'abolizione delle *classi differenziali* del 1977 (Legge 517) e orientato alla piena inclusione di tutti nella scuola, discende dall'universalità dei diritti di cui sopra e si esplicita nella compresenza fisica delle diversità: "differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale" (MPI, 2007).

Le classi italiane sono popolate da fanciulli che presentano molti tipi di diversità (*status* giuridico, religione, abilità, sesso, condizione economica e sociale...) e la loro esperienza educativa è pensata in termini di co-educazione. La politica italiana si rispecchia nella scelta di non prevedere luoghi di apprendimento permanentemente separati ma piuttosto co-educare nelle differenze.

Centralità della persona. La valorizzazione della persona in formazione nella sua dimensione individuale e relazionale e la primarietà dell'interesse del fanciullo come nucleo della valutazione di merito di ogni proposta educativa rappresentano il principale ostacolo, da una parte, alle spinte omologanti e assimilatorie che storicamente mettono alla prova le istituzioni formative, e dall'altra, derive di segno opposto, che caratterizzano e si iscrivono nelle società (post-)moderne come l'individualismo e il monadismo antidialogico.

Intercultura. “Per educazione interculturale si intende un processo di interazione tra soggetti appartenenti a

culture diverse al fine di promuovere, nei contesti educativi, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione. Riguarda tutti gli alunni e tutti i livelli di insegnamento” (MI, 2022, p.7)

Dopo un breve prelude assimilazionista (Tarozzi, 2015), si è affermato un modello di educazione interculturale definita come promozione del dialogo e del confronto tra le culture (MPI, 2007, p.8) e come prospettiva peculiare e specifica della “via italiana”.

Il prefisso “inter-”, connotante la dimensione intrinsecamente dialogica e il *betweenness*, evidenzia la relazione attiva e dinamica presente tra le culture e le differenze.

L'intercultura è tanto strumento quanto orizzonte culturale della scuola (MIUR, 2006) che si riverbera nella varietà dei vissuti concreti delle persone in formazione (insegnamenti, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe). Non costituisce quindi una disciplina a sé ma una dimensione trasversale (MIUR, 2006) che accomuna e attraversa gli insegnamenti e richiede la collaborazione di tutti gli operatori scolastici.

Tale meta è assunta perché le strategie educative superano la mera integrazione degli alunni nelle classi a favore e in direzione di una centralità del soggetto in formazione con la propria identità aperta e plurale (Sen, 2006; Zoletto, 2012).

Ogni intervento adottato e realizzato nelle scuole italiane dovrebbe adottare l'insieme di questi quattro principi come stella polare.

I giovani R/RPI, che interrompono la scolarità frequentata nel Paese l'origine, possono vivere senso di sradicamento e instabilità dovuto alla perdita di figure significative, relazioni amicali e riferimenti socio-culturali. Centrare l'intervento sui pari e sulla dimensione orizzontale diventa, pertanto, un modo per favorire inserimento sociale e relazionale. A questo scopo possono concorrere le strategie di intervento di educazione tra pari e tutorato tra pari (MI, 2022, p. 20)

3. PRATICHE DI *PEER TUTORING*

Nel presente contributo la pratica di *peer tutoring* interculturale si inserisce tra le azioni volte a favorire l'integrazione: laboratori e corsi di Italiano come seconda lingua e valorizzazione del plurilinguismo, cura nelle procedure di inserimento nelle classi e di prima accoglienza nella scuola, interventi a contrasto di discriminazione e pregiudizi, attenzione nei rapporti scuola-famiglia e occasioni adeguate e accessibili di informazione e orientamento.

Il *tutoring* è inteso come forma di accompagnamento che “mira a un progetto di adattamento e di integrazione rispetto a un contesto, a una situazione, a un compito o a un obiettivo non raggiungibili senza tale adeguato supporto.” (Biasin, 2018, p. 18)

Tra le *configurazioni semantiche* che il concetto di accompagnamento assume, il tutorato vi si inserisce assumendo la forma di una postura relazionale attenta ai processi di apprendimento in una dimensione tendenzialmente orizzontale pur nell’asimmetria delle pertinenze (Paul, 2006; Biasin, 2018).

Tra le pratiche di accoglienza/accompagnamento/orientamento diffuse in maniera irregolare sul territorio nazionale ci sono quelle esperienze che generalmente vengono variamente indicate come *peer tutoring*, *mentoring* o *peer education*. Nel documento del MI (2022) vengono indicate come pratiche che hanno sortito effetti positivi nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e che prevedono l’affiancamento e l’accompagnamento, da parte di una persona maggiormente integrata nella scuola italiana, a beneficio dell’alunno neo-arrivato.

Tale pratica può assumere varie forme in relazione ai soggetti coinvolti, agli scopi per cui si organizza, al contesto in cui questa strategia viene adottata ma anche ad altri fattori come i contenuti, il tipo di relazione, il livello di studi, le abilità, la continuità nel ruolo, lo spazio e il tempo, le caratteristiche del *tutee* e le caratteristiche del tutor, gli obiettivi (Topping, 1988; Falchikov, 2001; Torre, 2006).

Chi è il tutor? Nelle molteplici tipologie di pratiche dell’accompagnamento, la relazione tutoriale assume la duplice funzione di sostegno sociale e formazione individuale (Biasin, 2010).

Permanendo nell’ambito delle strategie interculturali che hanno come specifici beneficiari gli alunni con *background* migratorio e alunni neo-arrivati in Italia (N.A.I.), ad assumere il ruolo di tutor e mentore può essere, talvolta, un docente che accompagna uno o più studenti in un percorso personalizzato che ha per meta il successo formativo e l’orientamento (tipologia formalizzata dalle recenti *Linee guida per l’orientamento* del decreto n. 328 del 22 dicembre 2022).

In altri casi i tutor possono essere studenti universitari o di formazione professionale superiore che svolgono le proprie ore di tirocinio nelle scuole secondarie di primo o secondo grado per aiutare gli studenti più giovani (*cross-age*, *cross-institution*) nello studio scolastico e/o come supporto personale e esempi di resilienza (Sild Löntoth, 2007; Ricchiardi & Torre, 2014; Favaro & Napoli, 2016).

Altre volte sono i coetanei a essere compagni di viaggio in cui il *tutee* (colui che riceve aiuto dal tutor, nella dizione inglese) trova un sostegno morale e materiale, un amico o un valido aiuto per raggiungere obiettivi stabiliti.

L’orizzontalità della relazione tra pari e la vicinanza anagrafica e sociale possono essere il terreno per l’instaurazione di una relazione di fiducia e complicità che rende più efficace tale strategie e più sicuro il raggiungimento degli obiettivi.

In alcune scuole il ruolo di tutor è rivestito da studenti di “seconda generazione” o giovani che hanno compiuto il viaggio in tenera età, hanno una buona conoscenza della lingua italiana e sono inseriti a scuola con esperienze positive (MI, 2022). Le affinità linguistiche e di *background* culturale del tutor con il *tutee* permetterebbero la condivisione dei significati, una più chiara manifestazione di esigenze e minori possibilità che si verificano fraintendimenti interculturali. Questa esperienza può inoltre presentarsi come opportunità per i tutor di mostrare e sviluppare competenze sociali, di cittadinanza e interculturali.

Tali pratiche assumono la forma di progetti scolastici di accoglienza/primo accompagnamento degli alunni neo-arrivati caratterizzati da una notevole partecipazione nelle fasi di progettazione e

realizzazione da coetanei e compagni di scuola degli stessi studenti N.A.I.

Seppure i docenti garantiscono la sicurezza durante lo svolgimento delle attività, sono gli studenti a incontrarsi periodicamente per progettare interventi ed attività che possano più efficacemente rispondere alle esigenze e ai bisogni propri e dei propri compagni neo-arrivati. Le attività sono pensate e proposte “dal basso” e, soprattutto, da chi è titolare dei diritti di educazione e percepisce in prima persona l’insufficienza di interventi orientati all’integrazione ma non alla giustizia e all’uguaglianza sociale (Tarozzi, 2015).

Tutti i partecipanti ai progetti hanno individuato autonomamente come principali bisogni da soddisfare quelli riguardanti la socializzazione e la formazione (in particolar modo ma non esclusivamente quella linguistica e comunicativa). I tutor, ossia gli studenti che hanno frequentato le scuole italiane da almeno tre anni, hanno supportato e proposto attività di coppia o di gruppo ai propri compagni neo-arrivati che potessero rispondere alle esigenze specifiche di ognuno: apprendimento della lingua attraverso le canzoni, supporto informativo e materiale sul funzionamento della scuola, aiuto nello studio...

Gli interventi sono stati realizzati con il supporto di un ricercatore e di un’equipe di tre docenti (donne) della scuola, che hanno operato ispirandosi ai principi e alle tracce del cosiddetto *metodo Freire*.

Tale lavoro, contemporaneamente di ricerca ed esperienza professionale, costituisce il campo di una indagine scientifica in fase di realizzazione che ha per scopo colmare l’assenza di studi di questo genere con adolescenti inseriti nel medesimo istituto, comprendere i significati simbolici e culturali che i partecipanti co-costruiscono attorno alla propria esperienza e osservare le competenze esercitate e sviluppate durante i percorsi realizzati.

La strada che, per la complessità e specificità del campo, risulta maggiormente praticabile in funzione di questi scopi e delle domande di ricerca a questi sottese (Quali significati gli adolescenti attribuiscono alle loro pratiche di peer education della scuola secondaria di secondo grado? In che modo tali pratiche possono contribuire allo sviluppo di una cultura democratica nella scuola culturalmente eterogenea?) risulta essere quella di un’etnografia che si iscriva nei paradigmi del costruttivismo sociale (Mortari 2007; Pastori, 2017) e della *naturalistic inquiry* (Lincoln & Guba, 1985).

Tale ricerca prende in esame le pratiche di *peer tutoring* interculturale attualmente in corso in tre istituti di scuola secondaria di secondo grado situati nella periferia di Roma. In ognuna di queste scuole è stato costituito un gruppo di almeno due docenti che potessero accompagnare l’autonomia dei giovani nel proprio percorso di educazione tra pari. I partecipanti sono stati coinvolti in un’intervista all’inizio e al termine della pratica e hanno preso parte, a metà strada e alla fine del percorso a gruppi di discussione, interviste di gruppo e *backtalk* per la condivisione di proposte, la pianificazione degli interventi e la discussione delle osservazioni proposte dal ricercatore e da alcuni studenti partecipanti². Tutte le persone coinvolte hanno tenuto un proprio diario a cui affidare note, riflessioni e memorie delle attività.

Il materiale fornito e raccolto è stato oggetto di analisi tematica al fine di individuare quei temi capaci di “catturare qualcosa di importante” (Braun & Clarke, 2006) relativamente ai significati attribuiti alla propria esperienza e all’intervento di educazione tra pari. Dopo aver trascritto e fornito una prima

² Tali passaggi sono stati condotti e formulati come previsto nelle fasi ricorrenti di codifica e decodifica degli interventi di ispirazione freiriana (Freire, 1971).

codifica induttiva sono stati definiti e titolati/nominati i temi. Nel presente contributo, coerentemente con il tema di questo numero della rivista, viene presentata l'elaborazione della codifica e della *tematizzazione* dei soli contributi offerti da tre studentesse R/RPI al fine di rispondere alla domanda: quali temi sono presenti nel discorso delle adolescenti R/RPI sulle proprie pratiche di *peer education*? Per loro tutela, sono stati eliminati tutti i dati che potrebbero permetterne il riconoscimento. I nomi sono stati sostituiti da lettere, le citazioni sono state corredate da punteggiatura e modificate nella concordanza di tempi e verbi per renderne più accessibile il contenuto. Al fine di fornire un quadro esaustivo della ricerca condotta, si rimanda a una pubblicazione altra, dove verranno analizzati in dettaglio la metodologia e i risultati.

4. LE PAROLE DELLE RAGAZZE R/RPI

Le parole riportate di seguito appartengono a ragazze tra i dodici e i diciannove anni provenienti da Paesi del Medio Oriente e godono dello *status* di rifugiate. Hanno attraversato gli stessi Paesi durante un percorso che ha conosciuto tratte complesse e innumerevoli difficoltà che hanno costretto le loro famiglie a ripensare i propri progetti migratori più volte. La lingua-ponte con cui si sono interfacciate tra loro e con il ricercatore è stata l'italiano, la lingua di un Paese di cui, prima della loro partenza, non avevano sentito parlare ma nel quale sono approdate e nel cui sistema scolastico sono state inserite in adolescenza.

Prima di giungere in Italia hanno avuto una scolarità discontinua e breve anche a causa del proprio essere bambine in contesti educativi in cui il diritto all'istruzione è subordinato all'appartenenza di genere. L'esperienza scolastica precedente viene raccontata come violenta e di rigido indottrinamento; le narrazioni di quel vissuto sembrano alle stesse narratrici "la vita di qualcun altro", come un film irreali e grottesco.

Progetto come luogo di socializzazione in sicurezza. La partecipazione al progetto rappresenta un'occasione di socializzazione e ampliamento del novero delle proprie amicizie in un momento della vita personale in cui queste rappresentano una merce rara e preziosa.

"Non avevo capito bene di cosa si trattasse, sono venuta perché potevo fare amicizia con altri ragazzi" (F.).

Il desiderio di conoscere altre persone in un contesto relativamente sicuro come quello della scuola motiva l'adesione e trova appagamento nello svolgersi delle attività a coppie o piccoli gruppi.

"Io non ho amici. Qui parlo con le persone. Parlo poco. Però parlo, sì!" (S.).

La possibilità di incontrare coetanei e stringere amicizie unisce la piacevolezza della frequenza alle spinte motivazionali che hanno portato i soggetti a parteciparvi.

Tutte le ragazze hanno rappresentato durante l'intervista o nel corso delle attività del progetto il proprio isolamento, anche fisico, all'interno delle classi scolastiche. I tentativi di avvicinamento ai compagni e di autopromozione sono stati definiti come fallimentari e, pur nella sofferenza più o meno celata che questo comporta, l'indifferenza dei compagni viene giustificata e compresa, tanto che le descrizioni di questo fenomeno sono intercalate da "giustamente", "è normale", "è così perché io sono straniera". L'isolamento e il senso di solitudine delle ore scolastiche vengono compensati dall'attività del progetto in cui una ragazza può dire "Io so che nessuno mi fa male [durante le attività del progetto] e che posso anche stare con gli altri più... più sicuro" (X.).

In parte questa sensazione di sicurezza nell'approcciare i propri compagni (e in particolare le proprie

compagne) potrebbe derivare dal riconoscere certi tratti di somiglianza nelle biografie degli stessi e delle stesse. Pur nella loro capacità di aiutare, gli altri tutor “non sono la stessa cosa. Non possono capire; lei invece ha fatto... [quello che ho fatto io]” (S.).

Ciò che rende efficace, per S., l’azione educativa della coppia tutoriale è una certa congruenza sociale (Baudrit, 2007) che si sviluppa attorno a una rispondenza di empatia e riconoscimento. Non l’origine geografica o la relativa vicinanza anagrafica ma immaginare di aver visto e provato le stesse difficoltà e eventi simili.

Il progetto come luogo per la crescita personale. La convivialità e le attività ludiche, di discussione e di accompagnamento all’apprendimento rappresentano uno spazio in cui apprendere dai pari la lingua italiana, lo stile e le modalità culturalmente appropriate di relazionarsi con l’altro nel nuovo contesto socio-culturale, nonché le strategie di sopravvivenza a scuola. “Gli ho parlato che le interrogazioni sono verifiche e ho detto come deve studiare per andare bene con la prof. X. Pure come copiare.” (F.)

Molti alunni tra coloro che partecipano alle attività del progetto come *tutee* denunciano la difficoltà di avere informazioni che possano considerate utili, solide e fruibili. Spesso le regole di comportamento cambiano da insegnante a insegnante e non è chiaro quale azione o quale comportamento sia corretto o apprezzato. Quando la scuola presenta le regole e le procedure burocratiche, queste sono in italiano e, tutt’al più, qualche docente le può sintetizzare e comunicare in inglese. La complessità dei testi generalmente offerti scoraggia la giovane dall’approcciarvisi. Avere una compagna che aiuti a fare chiarezza è il punto di partenza per affrontare l’offerta didattica con maggiore serenità.

Se il primo apprendimento di cui parlano le ragazze è di tipo culturale, a questo fa seguito l’aumento della percezione di essere in grado di raggiungere i propri obiettivi e superare gli ostacoli che la vita (soprattutto scolastica) pone sul cammino.

A questo fenomeno possono aver contribuito alcune attività del progetto come la condivisione delle difficoltà e delle storie di piccoli successi, il supporto materiale e la vicinanza della tutor in alcuni momenti percepiti come decisivi e la rappresentazione delle difficoltà specifiche ai docenti che hanno approfittato delle informazioni sui soggetti per personalizzare le proprie strategie didattiche e riparametrare gli obiettivi educativi e formativi. Tra gli ostacoli che ci si sente capaci di superare c’è quello di parlare con gli insegnanti di classe per chiedere informazioni sul *proprio* programma di studi (e relative misure didattiche compensative o dispensative), per affrontare le interrogazioni e per manifestare una propria difficoltà.

“Dicevo *Non ci parlo io coi prof, figurati se posso aiutare lei!* e invece ho aiutata lei. Adesso qualcosa ci parlo con i prof per le interrogazioni e per chiedere se non ho capito. Ma all’inizio proprio no. Adesso posso fare” (F.).

Per una tutor, il suo ruolo permette di superare le mancanze del sistema ed essere più efficace di quando lo siano gli insegnanti adulti. “Dove non arrivano gli adulti, ci sono io: noi ci capiamo di più perché siamo uguali” (X.).

La relazione con la propria compagna e con gli altri partecipanti al progetto rende questo uno spazio di crescita non solo per chi “non conosce la lingua e deve essere aiutato, magari non sa nemmeno scrivere la sua” (X.) ma anche per chi, aiutando i compagni, profitta del cosiddetto effetto tutore rafforzando la propria preparazione scolastica, rafforzando la motivazione e sperimentando gratificazione umana (Topping, 1988).

“Però ecco, è un po' divertente pensare che io all'inizio, quando vivevo in ****, non sapevo neanche una lingua, ma arrivata qui ne so almeno sei lingue. E pure un po' [la lingua parlata dalla mia compagna]” (F.). F. scova una traccia della propria crescita non esclusivamente nella maggiore conoscenza delle lingue quanto nel proprio modo di approcciare lo studio. Non *studia* le lingue ma *impara modi* per parlare con le persone, *modi* che le permettono di progettare e intraprendere fin d'ora la propria carriera internazionale.

Ciò che è stato appreso, in sostanza, è la possibilità di considerarsi “aperte” alle sollecitazioni e alle sfide che l'ambiente propone, pensando sé stesse come potenti/capaci.

Al termine del progetto, tutte le partecipanti si riconoscono cresciute nelle abilità linguistiche perché in grado di aiutare gli altri con la lingua italiana.

“Ah, da traduttrice lo faccio a mia madre. Lo faccio l'italiano-***, un'altra volta l'ho fatta dallo spagnolo a *** perché c'è una donna che porta suo figlio a scuola e parla spagnolo. [...] Traduco soprattutto quando devi fare cose come per [...] fare il passaporto. Una volta siamo andati alla posta era un casino, c'era un signore, io non l'avrei mai detto, era pessimo. Sì, perché mia madre voleva ricambiare praticamente la sua Carta e aveva l'asilo politico. E questo signore diceva tutti i problemi che ci sono. Sembrava uno di quei razzisti. E poi ho iniziato a parlare con i suoi colleghi di questa cosa... come se non fossimo lì. Poi io tanto sentivo perché sapevo parlare italiano, non ero sorda. Eh, sempre va così! Oppure quando siamo andati forse per la carta d'identità, a cambiarla, quando abbiamo perso i suoi documenti, quando si tratta di parlare con il governo, cose amministrative” (X.).

Il terzo tema che, brevemente, può essere citato è quello della *centralità delle proprie relazioni a breve raggio a dispetto dell'interesse per il sociale*.

Sebbene la metà delle ragazze dichiarino di partecipare a riti religiosi, affermano una netta mancanza di interesse per la materia religiosa o reticenza nell'affrontare l'argomento nel dialogo con il ricercatore e con la propria compagna in lingua italiana. La lingua araba, lingua della preghiera, con cui hanno imparato brani di sure, non sono in grado di usarla per comunicare con le altre.

Nonostante il proprio percorso di vita rappresentato nei vissuti affidati all'intervistatore, lo stesso disinteresse viene dichiarato per le tematiche di genere e per qualsiasi altro tema di interesse sociale. Alla noncuranza e al disimpegno a livello sociale (assenza di interesse per ciò che avviene nel mondo, uso dei social network per fini esclusivamente ricreativi e non informativi, non appartenenza a gruppi sociali, lontananza da ruoli sociali) che si rinviene anche in molti altri partecipanti al progetto, sembra contrapporsi l'interesse per i legami più immediati e diretti con la famiglia e un esiguo numero di frequentazioni, nonché il riconoscersi e parlare di sé in relazione a queste cerchie con strettissimo raggio. “Io sto con mia madre tutto il giorno” (X).

5. CONCLUSIONI

Oltre a essere uno strumento per contrastare la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo, la strategia del *peer tutoring* può essere un valido dispositivo per soddisfare i bisogni di formazione e socializzazione che caratterizzano i percorsi di vita dei giovani migranti e in particolare di chi, in fuga da una situazione avversa, fa richiesta di protezione internazionale.

In assenza di un modello politico e culturale di integrazione e in presenza di un ordinamento asistemico dal punto di vista della politica scolastica, il *peer tutoring* può integrare gli sforzi delle scuole tanto dal punto di vista delle specifiche azioni di integrazione destinate agli alunni provenienti

da contesto migratorio, quanto come sostegno a una proposta di educazione interculturale pratica, partecipativa (Freire, 1971) e funzionale all'empowerment (Spivack, 1988) di tutti i partecipanti, ricercatori compresi.

Sostenere pratiche di educazione tra pari orientate all'apprendimento della lingua, al dialogo interculturale e al decentramento e all'umiltà culturale, offre ai soggetti coinvolti l'opportunità di essere-con, parlare-con (*speak-to*) piuttosto che parlare per il soggetto storicamente marginalizzato, subordinato (Spivack, 1988) o oppresso (Freire, 1971).

Tale strategia ha il potenziale per costituire lo strumento di una pedagogia dell'autonomia e superare varie forme di subordinazione: l'assimilazione segmentata di Portes e Zhou (1993), l'inclusione subordinata di Cotesta o l'integrazione subalterna di cui scrive Ambrosini (Catarci & Fiorucci 2016). Il *peer tutoring* del tipo di cui abbiamo scritto si presenta come un approccio strategico per l'attivazione delle risorse della persona (Catarci, 2017), utile per affrontare varie forme di "processi subordinatori" che si contrappongono a quella "piena inclusione" in grado di riabilitare e recuperare l'indebolimento delle possibilità effettive della persona nel contesto ospitante. Un approccio intriso di interculturalità in quando il rapporto personale supera le presupposte differenze culturali attraverso il dialogo. Un approccio centrato sulla persona considerata come nucleo della propria rete di relazioni. Un approccio didattico in un sistema in cui la diversità è quotidianamente vissuta ed elevata a paradigma. Un approccio rispettoso del diritto umano alla formazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E NORMATIVI

- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat: Richesses d'une méthode pédagogique*. Paris: De Boek
- Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Biasin, C. (2018). Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis*, 19(1), 13-32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Catarci M., & Fiorucci M. (2013) (eds.), *Orientamenti Interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando Editore.
- Catarci, M. (2017). Rifugiati. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS. (pp. 559-568).
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context*, England: Ashgate.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). L'inclusione subordinata dello straniero. Riflessioni a partire dall'analisi di Vittorio Cotesta. In V. Cicchelli, M. Pendenza, C. Tognonato (eds.), *Vivere il sociale, pensare il globale. Saggi in onore di Vittorio Cotesta*. (pp. 91-100). Perugia: Morlacchi.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge
- Favaro G., & Napoli M. (eds.) (2016). *Almeno una stella*. Franco Angeli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). Decreto ministeriale n°328 del 22 Dicembre 2022: *Linee guida per l'orientamento*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1990). Circolare Ministeriale n°205 del 26 Luglio 1990:

- La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.*
Ministero della pubblica istruzione. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*
- Ministero dell'istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori.*
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica.* Roma: Carocci.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti.* Parma: Edizioni Junior.
- Paul M. (2006). *L'accompagnement: quels enjeux pour la fonction tutorale?* Floriac.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variant. *Annals of the American Academy of Political and Social Science.*
- Ricchiardi, P., & Torre, E. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 285-306.
- Santerini, M (2017). *Da stranieri a cittadini.* Roma: Mondadori.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato.* Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. (2006). *Identity and violence.* New York: Norton & Company.
- Sild Löntoth, C. (2007). *The Nightingale scheme. A song for the heart.* Malmö: Malmö University.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Stillo, L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana.* Roma: RomaTrEpress.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale.* Milano: Franco Angeli.
- Topping, K.J. (1988). *The peer tutoring handbook.* London: Routledge.
- Torre, E. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative.* Roma: Carocci.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei.* Milano: Franco Angeli.