

Leila Ziglio*Sociologa delle migrazioni e formatrice indipendente***[pp. 267-283]****Maria Arici***Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)*

“Compagni di viaggio”. Il dispositivo del tutoring in favore di studenti di origine straniera in condizione di fragilità

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address:

E-mail: leilaziglio@gmail.com

Estratto

L'articolo ripercorre la storia dei diversi progetti che dal 2013 hanno consentito la sperimentazione nella scuola trentina del dispositivo del *tutoring*, proposto come risposta innovativa ai bisogni concreti degli adolescenti di origine straniera, il cui cammino è spesso irto di difficoltà e sfide da superare. Finalità comune ai progetti è il facilitare i percorsi scolastici e sociali di adolescenti in condizioni di vulnerabilità, orientandoli verso il successo, contrastando i fenomeni di dispersione e abbandono scolastico e contribuendo a rafforzarne la resilienza, intesa come capacità di affrontare e superare ostacoli.

Parole chiave: Tutoraggio, Successo scolastico e formativo, Adolescenti stranieri in condizione di vulnerabilità, Fragilità, Resilienza.

Abstract

The paper illustrates the sequence of projects that since 2013 have allowed to experiment tutoring in Trentino schools, proposed as an innovative solution for the actual needs of foreign adolescents whose path is often strewn with obstacles and challenges to be overcome. The common aim of the projects is to make it easier for adolescents living in vulnerable conditions to proceed successfully through school and social life, preventing dropping-out and early school leaving phenomena, and contributing to reinforce their resilience, intended as their capability to face and overcome obstacles.

Keywords: Tutoring, Educational and training success, Foreign adolescents in vulnerable conditions, Fragility, Resilience.

1. Le motivazioni di fondo

La condizione di migrazione costituisce uno tra i fattori di rischio che espongono gli adolescenti alla probabilità d'insuccesso scolastico e di sviluppo di difficoltà emotivo-relazionali e comportamentali (Bertolini, Lalla & Toscano, 2011; Bugli, Conte & Laffi, 2015; MIUR Ufficio Statistica e Studi, 2017; 2018). Per quanto concerne il loro percorso di istruzione, tutti i dati concordano sulla rilevante percentuale di ritardo scolastico di uno o più anni rispetto all'età anagrafica e sulla canalizzazione al ribasso nel passaggio verso le scuole secondarie di secondo grado, ovvero il fatto che la maggior parte dei ragazzi si orienti autonomamente e/o riceva un *feedback* che li spinge a iscriversi alle scuole professionali o, in subordine, agli istituti tecnici. Due, in particolare, risultano gli anni cruciali della loro scolarità: l'ultimo della scuola secondaria di primo grado, in cui devono sostenere l'Esame di Stato per il passaggio al secondo ciclo di istruzione e formazione, e quello dell'inserimento nella nuova scuola superiore (Favaro & Papa, 2009).

La maggior parte degli studi pone dunque l'accento sulla condizione di fragilità in

campo educativo e scolastico che connota il cammino d'integrazione dei minori stranieri e un report dell'Unione Europea del 2013, che esamina le condotte degli Stati membri, ravvisa delle debolezze e delle incongruenze nell'accoglienza e negli interventi organizzati dallo Stato italiano, in particolare per i ragazzi neo-arrivati, definendoli "non sistematici".

Verranno di seguito presentati alcuni dati e riflessioni relativamente a diversi progetti attivi nella scuola trentina a partire dal 2013 e tuttora in corso. I progetti, che hanno assunto modalità organizzative specifiche e diversificate nelle diverse edizioni, sono stati implementati in varie reti di Istituti Comprensivi (IC), di scuole secondarie di secondo grado (SSSG) e di Istituti e Centri di Formazione professionale (leCFP) in diverse aree territoriali della Provincia di Trento¹.

Le denominazioni dei progetti attivati in Trentino forniscono indizi precisi rispetto al quadro teorico di riferimento. "*Almeno una stella*" utilizza un'espressione del neurologo e psichiatra francese Boris Cyrulnik, il quale sostiene che «affinché il bambino o l'adolescente possano intraprendere un cammino di resilienza è necessario che accanto a loro ci sia almeno una stella», ovvero una figu-

¹ Il progetto del biennio 2013-14 e 2014-15 è stato attivato in alcuni istituti scolastici e formativi della Valsugana e ha fatto parte di un'iniziativa nazionale, denominata "Almeno una stella" - coordinata dalla pedagogista Graziella Favaro (Centro COME, Milano) - che ha visto la sperimentazione del dispositivo del *tutoring* in favore di adolescenti di origine straniera in condizione di fragilità, oltre che in Trentino, in quattro città italiane (Milano, Torino, Bologna, Arezzo).

L'anno scolastico successivo (2015-16) è stato avviato il progetto "Compagni di viaggio", che ha ripreso e idealmente proseguito l'esperienza di "Almeno una stella", mantenendone gli obiettivi, e si è concluso nel novembre 2016. Le scuole interessate sono state alcune SSPG e SSSG e alcuni leCFP collocati nella valle dell'Adige, in val Lagarina, nella Piana Rotaliana e in val di Cembra.

Infine il progetto, dal 2017, è divenuto una "pista di lavoro" specifica nell'ambito di un progetto più ampio finanziato dal FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione), denominato "L'inclusione nel tempo della pluralità" ed è stato implementato nei sette IC di Trento e in quello di Aldeno-Mattarello.

La reiterazione dei progetti per più anni ha consentito alle istituzioni scolastiche in provincia di Trento di testare il dispositivo del *tutoring*, ancora poco praticato in Trentino, e il coinvolgimento di diversi territori ha avuto l'obiettivo di condurre la sperimentazione in contesti eterogenei, raggiungendo il maggior numero di istituti possibili. I progetti sono stati inoltre l'occasione per presentare alle scuole un modello innovativo di programmazione e intervento didattico, che punta l'attenzione anche sulla dimensione relazionale, troppo frequentemente sacrificata o sottovalutata in ambito scolastico.

Si riportano nell'Appendice 1 le denominazioni assunte dai progetti nei diversi anni scolastici, il numero di ragazzi di origine straniera coinvolti e gli istituti interessati.

ra o una relazione che rappresenti un punto di riferimento e che l'autore chiama "tutore di resilienza" (Cyrulnik, 2005, pp. 59 e ss.). Una stella per Cyrulnik è una figura interna o esterna alla famiglia che sostiene il cammino dei bambini e degli adolescenti, che offre loro ascolto ed empatia, accoglie le loro fragilità e confidenze. Nel nostro caso essa si pone come modello positivo, fonte di informazioni e conoscenza del contesto scolastico e territoriale, e si adopera anche per il successo scolastico.

Alcune ragioni per mettere in primo piano il tema della resilienza sono dovute anche alla specificità del territorio trentino. Mentre nelle altre città italiane di grandi o medie dimensioni "Almeno una stella" era rivolto esclusivamente agli adolescenti neo-arrivati, in Trentino il contesto territoriale ha coinvolto piccole località e, nelle ultime edizioni, il capoluogo di provincia, dove i numeri dell'immigrazione non sono paragonabili, in termini assoluti, a quelli delle grandi aree urbane. I ragazzi e le ragazze che hanno beneficiato dell'intervento nel primo biennio 2013-15 erano in media neo-arrivati solo per un 30% circa del totale e la maggior parte di loro erano giovani di seconda generazione o di remota immigrazione. Questa composizione è rimasta costante in tutti gli anni di progetto. Inoltre, le difficoltà maggiori non sono state registrate con i ragazzi e le ragazze neo-arrivati. Nell'esperienza trentina spesso il primo anno di scolarizzazione presenta minori difficoltà di quelli successivi, perché la scuola, per far fronte alla complessità che scaturisce da un trasferimento in un Paese straniero in un'età a rischio come l'adolescenza, utilizza dispositivi ormai consolidati, mentre è meno attrezzata nei confronti dei ragazzi in Italia da più tempo, e talvolta ne sottovaluta le difficoltà.

Questi motivi hanno spinto a dare rilievo al tema della resilienza, inteso come lavoro sulla capacità di affrontare e superare ostacoli e di riprendere un cammino interrotto. Inoltre

la resilienza è sottolineata come aspetto particolarmente importante nel report del progetto di ricerca antecedente ad "Almeno una stella" (Favaro, 2013, p. 120).

2. Le finalità

Tutti i progetti hanno avuto come finalità generale la sperimentazione del dispositivo del *tutoring* in favore di adolescenti di origine straniera, sia di recente sia di remota immigrazione e anche di seconda generazione, in condizione di fragilità, nonché la sua diffusione come "dispositivo di sistema" e modello d'intervento, anche attraverso la formalizzazione delle convenzioni tra scuole e università per il reperimento di giovani intenzionati a svolgere il ruolo di *tutor*.

Tramite il tutoraggio si cerca di contrastare i fenomeni di dispersione e abbandono, supportare il successo scolastico con strategie personalizzate e rendere maggiormente consapevole la scelta della scuola secondaria di secondo grado, ponendo nel contempo grande attenzione agli aspetti relazionali per favorire l'inclusione sociale di adolescenti fragili, facilitando i loro rapporti con i pari, con gli adulti e con il territorio. È infatti nel corso degli anni cruciali che vanno dalle ultime classi della scuola secondaria di primo grado al biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione che tra questi ragazzi si registrano diffuse e preoccupanti situazioni di vulnerabilità, sia nell'apprendimento sia nella dimensione personale: esiti scolastici negativi, abbandoni e perdita di motivazione, disagio relazionale, conflitti con la famiglia (Favaro, 2013; Dalla Zuanna, Farina & Strozza, 2009).

Caratteristica saliente dei progetti è il coinvolgimento di giovani, universitari o in alcuni casi già laureati, in qualità di "tutori di resilienza" dei ragazzi. I *tutor* sono infatti figure di prossimità che possono rivelarsi estremamente positive ed efficaci e permet-

tere un coinvolgimento più immediato degli studenti accompagnati. Contribuiscono ad «accogliere, almeno in parte, la vulnerabilità degli adolescenti stranieri affinché essa possa trasformarsi, con il tempo e con attenzioni mirate, in una situazione più aperta e in un percorso di resilienza» (Favaro & Napoli, 2016, p. 91).

Il *tutor* rappresenta una “stella sul cammino” (Cyrulnik, 2005), un “compagno di viaggio”, vicino dal punto di vista anagrafico ma con più esperienza, e per questo in grado di:

- stabilire una relazione aperta ed empatica con lo studente a cui si affianca;
- rappresentare un modello positivo di identificazione e di riferimento;
- sostenere la motivazione e la voglia di riuscire;
- accompagnare i ragazzi nella scuola e nel territorio per consolidare la loro rete di relazioni;
- rappresentare un punto di riferimento nelle eventuali situazioni di disorientamento e di ri-orientamento.

Si tratta quindi di una figura potenzialmente generativa in termini relazionali, linguistici, scolastici e integrativi, che può efficacemente contribuire anche a promuovere lo sviluppo di fondamentali processi di resilienza (Cyrulnik, 2009).

All'interno di questo quadro generale si colloca l'obiettivo specifico del perseguimento del successo scolastico e formativo di questi studenti in condizione di fragilità, attraverso varie attività comprese nell'azione di tutoraggio, quali:

- l'affiancamento nello studio e il rafforzamento della motivazione ad apprendere;
- il supporto nella preparazione all'Esame di Stato al termine del primo ciclo d'istruzione;

- l'accompagnamento alla scoperta del territorio, per facilitare il graduale inserimento in attività ludiche, aggregative e sportive nel tempo libero;
- il supporto (per il ragazzo, la famiglia e la scuola) nelle esperienze orientative che porteranno alle scelte scolastiche per il futuro.

Altri obiettivi dei progetti hanno riguardato i docenti e le scuole e sono consistiti nel:

- sostenere i consigli di classe nella progettazione e attuazione di percorsi personalizzati coerenti con i bisogni e le potenzialità degli studenti tutorati, anche attraverso l'utilizzo di strumenti appositamente predisposti;
- promuovere l'utilizzo di strumenti di passaggio di informazioni fra ordini di scuola, che permettano a chi accoglie lo studente di conoscerne il pregresso scolastico non solo in termini di risultati di apprendimento e competenze raggiunte, ma anche in termini di modalità relazionali/motivazionali e di interventi e strategie specifiche messe in atto dalla scuola di provenienza;
- sostenere la progettazione e realizzazione di percorsi integrati fra istituzioni scolastiche di ordine diverso (Progetti Ponte o Azioni Formative) o in rete con enti e realtà del territorio.

Nel biennio d'implementazione di “*Almeno una stella*” (2013-2015) sono stati organizzati appositi incontri nelle scuole per presentare le nuove *Linee guida attuative per l'inclusione scolastica degli studenti di origine straniera*². In particolare si sono sostenute le scuole riguardo alla personalizzazione e valutazione dei percorsi scolastici e formativi di tali studenti e sono stati presentati ai consigli di classe e ai referenti interculturali appositi materiali per la progettazione e

² Provincia autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione, Università e Ricerca, 2012, *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*, Trento, available from: www.vivoscuola.it

stesura del Percorso Didattico Personalizzato (PDP), dispositivo che va definito e implementato sia per gli studenti neo-arrivati sia per gli studenti di più remota immigrazione o nati in Italia che presentino particolari bisogni linguistici o di apprendimento. I materiali utilizzati in questi incontri e altri ancora sono stati ulteriormente elaborati e sono confluiti in una successiva pubblicazione³.

L'adesione delle scuole ai progetti di *tutoring* è sempre stata subordinata all'impegno di progettare e realizzare PDP e percorsi integrati con altri ordini di scuola o in rete con il territorio, per favorire il successo scolastico degli studenti di origine straniera.

Corollario necessario di tutto l'impianto è stata la documentazione delle varie esperienze di *tutoring* e di tutti gli strumenti e i materiali via via utilizzati o prodotti.

Alla continuità rispetto alle finalità non ha corrisposto la linearità nei finanziamenti: i progetti sono stati finanziati ogni anno con fondi e capitoli di spesa afferenti a istituzioni e fonti diverse; ciò rende conto di alcune

discontinuità nell'organizzazione e nelle modalità di attuazione che, in taluni casi, si sono verificate.

3. I protagonisti

Destinatari e protagonisti dei vari progetti sono quindi i ragazzi e le ragazze di origine straniera frequentanti la scuola secondaria di primo grado – e in particolare il terzo anno – o il biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione, segnalati dagli insegnanti per la loro particolare situazione di vulnerabilità.

La Tab. 1 chiarisce la progressione nel numero di ragazzi e ragazze seguiti anno per anno. Risultano evidenti sia l'aumento delle richieste da parte delle scuole (a parte una flessione nel 2015-16, quando sono stati però seguiti diversi casi molto complessi) sia il fatto che tra gli studenti segnalati e poi accompagnati esista una netta prevalenza di maschi rispetto alle femmine, che si è accresciuta negli ultimi due anni scolastici.

Anno scolastico e progetto	Femmine	Maschi	Totale	% Maschi sul tot
Almeno una stella 2013/2014	10	16	26	61,53
Almeno una stella 2014/2015	12	16	28	57,14
Compagni di viaggio 2015/2016 (fino a nov. '16)	10	11	21	52,38
Compagni di viaggio/FAMI 2016/2017	22	36	58	62,06
Compagni di viaggio/FAMI 2017/2018 (fino a dic. '18)	22	56	78	71,79
Totali	76	135	211	63,98

Tab. 1 - *Studenti partecipanti per anno scolastico e per genere.*

³ Provincia autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza, 2015, *Verso una nuova cittadinanza. Strumenti*, Trento, available from: www.vivoscuola.it

Ugualmente destinatari e protagonisti risultano i giovani studenti universitari o neo-laureati che li affiancano e li accompagnano come *tutor* per un anno o più. Tale esperienza offre infatti loro la possibilità di coltivare la relazione con i ragazzi stranieri, svolgendo un esercizio di cittadinanza attiva e di volontariato dedicato, che sollecita un impegno concreto nei confronti di chi si trova a dover gestire, spesso in solitudine, situazioni di difficoltà e disorientamento. L'impegno nello stabilire una relazione empatica con lo studente straniero e nel rappresentare un modello positivo di identificazione e di riferimento offre anche la possibilità di sviluppare importanti competenze interculturali. Infine, la necessità di personalizzare fortemente i propri interventi, di assumere veloci decisioni operative e di confrontarsi e collaborare con gli altri *tutor* e con lo staff di coordinamento, sviluppa la capacità di lavorare sia in modo autonomo che in team e di gestire efficacemente l'imprevisto.

Vanno inoltre sottolineate le potenzialità di sviluppo di importanti competenze trasversali sia per i ragazzi affiancati sia per i *tutor*. Infatti, all'interno del dispositivo del *tutoring*, le occasioni di apprendimento sono reciproche: si impara uno dall'altro in una continua sperimentazione di competenze plurilinguistiche, comunicative, relazionali, multimediali. In questo senso i progetti si sono collocati in sintonia e continuità sia con i *Piani di Studio Provinciali* che con le *Raccomandazioni Europee*, mirando a incrementare le competenze sociali e di cittadinanza, le quali includono competenze personali, interpersonali e interculturali che consentono alla persona di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale, scolastica e lavorativa.

In alcuni casi, infine, destinatarie dei progetti di *tutoring* sono state anche le famiglie: laddove i *tutor* sono riusciti a coinvolgere la famiglia e stabilire con essa relazioni solide e personali, hanno svolto un ruolo importante

nel sostenere la funzione genitoriale e l'investimento nel percorso educativo dei figli.

4. Le modalità organizzative

A seguito dell'adesione formale da parte delle scuole al progetto di *tutoring*, vengono coinvolti i referenti interculturali d'istituto, che hanno il compito di raccogliere dai docenti le segnalazioni dei ragazzi in situazione di fragilità, i quali verranno poi presentati ai *tutor* e a chi coordina il progetto attraverso due modalità: una scheda di presentazione appositamente elaborata e, successivamente, un incontro in presenza.

Nella scheda di presentazione si richiedono al coordinatore di classe, o agli stessi referenti interculturali, una descrizione dei ragazzi, un'analisi dei loro bisogni e l'indicazione dei loro punti di forza e delle loro potenzialità. In tutti gli anni di progetto è emersa una grande eterogeneità nel livello di precisione e di completezza, da parte delle scuole, nella compilazione delle schede; esse risultano invece molto importanti per una prima conoscenza dei ragazzi, per orientarsi bene nel compiere gli abbinamenti con i *tutor* e per la progettazione e realizzazione dei *tutoring* personalizzati. Le schede sono altresì uno strumento prezioso per affinare lo sguardo sugli studenti e condividere all'interno del consiglio di classe osservazioni, informazioni e riflessioni.

Contemporaneamente vengono reperiti i *tutor* tramite un bando in collaborazione tra la Provincia autonoma e l'Università degli Studi di Trento. Negli anni questo strumento è stato perfezionato stipulando la possibilità di attivare una convenzione *ad hoc* tra gli istituti scolastici e l'università per il coinvolgimento di studenti universitari in qualità di *tutor*, che svolgono dei tirocini per un numero di ore variabile dalle 150 alle 300, a seconda del regolamento interno a ogni facoltà e del progetto di *tutoring*, che può riguardare uno o più ragazzi. Una volta completata la sele-

zione dei tutor, tramite colloquio e analisi del CV, si procede alla loro formazione, che verte su diversi temi:

- presentazione del progetto e condivisione della definizione di *tutor* come tutore di resilienza; il *tutoring* come ascolto attivo e mediazione transculturale;
- le fasi di tutoraggio e gli strumenti per il *tutoring*, lavorando anche su casi;
- i protagonisti del progetto, i ragazzi e le ragazze nella migrazione: essere giovani adolescenti di origine migrante;
- la resilienza e l'educazione alla resilienza: riflessione sulla propria e strumenti per incrementarla in sé e negli altri;
- l'esperienza nella scuola italiana e trentina: le *Linee guida 2012 per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nelle istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*;
- l'attenzione alla lingua della comunicazione e dello studio in soggetti non italo-foni: spunti per la realizzazione di momenti di "esplorazione della lingua italiana" e per costruire/utilizzare materiali di base utili al processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2.

Durante la formazione si pone particolare attenzione a creare una comunità di apprendimento e di pratiche, facendo ampio uso della metodologia attiva e coinvolgendo concretamente i partecipanti in attività di analisi e condivisione di esperienze.

La formazione continua poi in itinere, anche tramite incontri quindicinali di coordinamento delle azioni di tutoraggio. Sia inizialmente che in itinere viene data particolare importanza, in termini sia concettuali che operativi, al tema della resilienza.

In particolari occasioni formative viene aperta la possibilità di partecipazione anche ai docenti referenti interculturali d'istituto e ai docenti di classe dei ragazzi tutorati.

Sia nella formazione dei *tutor* che, più in generale, nell'implementazione dei progetti, viene posta particolare attenzione alla valo-

rizzazione della figura del *tutor senior*, che possiede maggiore esperienza per aver già partecipato ai progetti negli anni precedenti con esiti positivi ed è quindi in grado di supportare e consigliare i nuovi *tutor*, offrire loro la panoramica di strategie e materiali già sperimentati, contribuire alla progettazione efficace degli accompagnamenti.

Tra gli strumenti specificamente costruiti per i progetti di *tutoring* vi sono il "patto formativo" e la "scheda di resilienza" (Fig. 1).

Il "patto formativo" sigla in modo formale il rapporto tra *tutor*, scuola e ragazzo. Tale strumento ha funzionato in modo diverso e ha assunto maggiore o minor valore a seconda dei contesti, poiché condizionato da variabili personali, culturali e socio-familiari dei destinatari e anche da variabili legate alla diversa sensibilità rispetto all'importanza di questo atto da parte delle componenti scolastiche coinvolte, in particolare i dirigenti e i referenti interculturali.

La "scheda di resilienza" è uno strumento per l'osservazione delle caratteristiche di resilienza costruito a più mani, cui ha contribuito anche Flavia Favero, e con la supervisione di Graziella Favaro. Essa ha un duplice scopo: far riflettere i *tutor* sulla propria resilienza, sia durante la formazione sia alla fine dell'esperienza di *tutoring*, e raccogliere le loro considerazioni in merito alle caratteristiche di resilienza degli studenti a loro affidati. Nel realizzare quest'ultimo compito, i *tutor* sono partiti dalle osservazioni sulla resilienza già scritte nel loro "diario di bordo", uno strumento di documentazione degli interventi, di restituzione dell'esperienza e di autoriflessione con valenza formativa che tutti i *tutor* hanno compilato durante il *tutoring*. Hanno poi avuto piena autonomia in merito alla raccolta di successivi dati, poiché sono stati ritenuti in grado di valutare le modalità più adatte, in base alle diverse circostanze, al rapporto esistente e al grado di confidenza raggiunto con i giovani tutorati. Alcuni *tutor* hanno quindi ricostruito il quadro delle doti

di resilienza basandosi sulla conoscenza diretta, sui racconti di vita e sulle informazioni che avevano annotato; altri hanno rivolto ai ragazzi delle domande esplicite, altri ancora hanno deciso che non esistevano le condizioni per parlarne apertamente e hanno riferito quanto già sapevano o alcuni particolari comportamenti osservati. Alla domanda sulle intelligenze multiple, contenuta nella “scheda di resilienza”, è stata data risposta direttamente dai *tutor* oppure è stato effettuato assieme ai ragazzi il test di Gardner, in modo da far emergere e portare a consapevolezza dimensioni spesso poco evidenti o trascurate.

Infine, in tutti gli anni di sperimentazione del dispositivo del *tutoring* non è mai venuto meno il lavoro di accompagnamento delle scuole da parte dello staff di coordinamento del progetto, che ha mantenuto un rapporto e un confronto costante in particolare con i referenti interculturali e i coordinatori di classe e ha cercato di incidere positivamente sulla personalizzazione e conseguente valutazione dei percorsi dei ragazzi in condizione di fragilità, aiutando in molti casi a spostare la prospettiva dal progetto meramente scolastico al progetto di vita e a “cambiare lo

sguardo” sul ragazzo o sulla ragazza e sulla sua situazione. In tal senso infatti, come suggerisce Carol Dweck⁴, sembra davvero importante favorire l’uso di strumenti di valutazione scolastica “*not yet*” che sottolineino i traguardi ancora da raggiungere piuttosto che quelli non raggiunti, facendo percepire che le difficoltà sono un passaggio momentaneo. L’attivazione di una didattica personalizzata può consentire a studenti in difficoltà di mettere a frutto con successo le loro risorse. Essere guidati in percorsi e prove commisurati alle proprie capacità significa fare esperienze che aumentano la fiducia in se stessi e la consapevolezza di poter conseguire esiti positivi. Significa anche intraprendere un cammino che può contribuire al processo di costruzione della resilienza. Anche P. Trabucchi (2007, pp. 64-66) in qualche modo si ricollega a tale discorso quando parla del terzo aspetto del suo programma: l’incremento del senso di controllo. Far vivere agli studenti situazioni di difficoltà incrementale e realistica, che possano dominare, permette di accrescere la fiducia e il senso di padronanza, evitando che essi non provino neanche ad impegnarsi perché percepiscono le richieste come troppo difficili.

⁴ Si veda il video proposto dall’autrice al link <https://www.youtube.com/watch?v=hiiEeMN7vbQ>



Compagni di viaggio

I giovani tutor
accompagnano gli adolescenti stranieri
a scuola e nel territorio

**Scheda per la rilevazione
delle caratteristiche personali
che predispongono a processi di resilienza**

L'Hakakure, il libro segreto dei samurai, paragona le persone a delle barche: è solo quando le acque si fanno agitate che diventa manifesta la differenza tra quelle che tengono il mare e quelle che non ce la fanno.

- Cosa vorrei cambiare della situazione che sto vivendo?
- Quali capacità e risorse ho? Quali sono gli aspetti del mio carattere, della mia esperienza di vita che riconosco come positivi?
- Cosa mi piace fare? Quali sono le mie passioni?
Cosa mi piacerebbe fare e non ci sono ancora riuscita/o?
- Per fare le cose che mi piacciono, come mi organizzo?
Chiedo aiuto? Chiedo informazioni?
- Di fronte a situazioni difficili, come ho reagito in passato e come reagisco ora?
Cosa faccio di solito per stare meglio nei momenti difficili?
- Come mi relazio con i miei coetanei, chi sono i miei amici? Con chi mi trovo più a mio agio?
Con chi mi trovo a disagio?
- Nella vita ho sperimentato o sto sperimentando situazioni di conflitto e di scontro? Cosa faccio o cosa ho fatto per risolverle?
- Sono una persona sorridente? Mi piace ridere? So prendermi in giro? Riesco a trovare il lato comico e a ridere di qualcosa anche quando mi trovo in difficoltà?
- A chi racconto le mie esperienze? A chi racconto la mia storia?
- Tutti noi siamo intelligenti in molti modi. In quali tipi di intelligenza mi riconosco di più e penso di essere più dotato/a?
 - logico-matematica
 - linguistica-verbale
 - spaziale
 - musicale
 - cinestetica (del corpo)
 - intrapersonale (consapevolezza)
 - interpersonale
 - naturalistica
 - esistenziale
 -

Fig. 1 - Scheda di resilienza.

5. Le varie forme del *tutoring*

Si è già precedentemente accennato al ruolo e ai compiti dei *tutor* e delle *tutor*, che sono stati la figura chiave su cui è stata incentrata la sperimentazione: le loro azioni sono orientate in primo luogo a curare l'aspetto relazionale in modo da poter poi lavorare sulla motivazione, dare consigli concreti sul metodo di studio, sull'organizzazione del lavoro e dei materiali scolastici e fornire supporto per la preparazione delle interrogazioni, delle verifiche e dell'Esame di Stato. L'attenzione costante alla lingua per comunicare e per studiare, all'orientamento scolastico e ai progetti individuali è trasversale a tutti gli accompagnamenti. Ogni *tutor* svolge questi compiti secondo le proprie capacità, l'età, l'esperienza maturata, ma è indiscutibile che ognuno di loro rappresenti simbolicamente la "stella" di cui parla B. Cyrulnik, che si spende anche personalmente nel rapporto con i ragazzi migranti e ne sostiene il cammino, intrecciando con loro una relazione significativa.

L'esperienza di cinque anni di lavoro ha dimostrato che, spesso, le stelle hanno una funzione di moltiplicatore, perché sono in grado di attivare il contesto scolastico e/o extrascolastico, a sostegno dei tutorati. Il lavoro dei *tutor* ha lo scopo di mettere in atto un processo di *empowerment*, inteso come ampliamento delle possibilità di agire e di scegliere di un individuo nel proprio contesto, per riappropriarsi della capacità decisionale e non delegare ad altri la soluzione dei propri problemi.

G. Favaro (2013, pp. 126-127) descrive il *tutor* come «sostegno, guida, una sorta di fratello maggiore [...] che ha contribuito ad accogliere, almeno in parte, la vulnerabilità degli adolescenti stranieri».

Una *tutor* italo-moldava parla così del proprio ruolo:

Proprio perché a volte famiglia e scuola possono essere fallaci nel garantire opportunità di crescita, di apprendimento e sensazioni di sicurezza, il ruolo del tutor può assumere una valenza significativa. Egli può essere la persona "di mezzo", capace di fornire un supporto scolastico e didattico e allo stesso tempo di offrire il proprio ascolto e i propri consigli, per creare con il ragazzo un rapporto di confidenza e di sostegno. In questo modo forse, idealmente e ottimisticamente, si può riuscire a ricucire (o almeno a fornire ago e filo per questo scopo) la frattura fra aspirazioni, desideri, necessità del ragazzo e fra la sua determinazione e fiducia in sé.

(Dal diario di bordo di D.)

Il *tutor* non è uno psicologo e il suo impegno ha limiti evidenti, ma porta se stesso, la propria empatia, la giovane età e, spesso, il fatto di aver vissuto vicende analoghe, al servizio dei ragazzi che accompagna. Queste qualità sono state essenziali, perché il ruolo del *tutor*, in Trentino, è stato indirizzato prevalentemente in senso relazionale, in particolare con i ragazzi delle scuole superiori, con cui si è privilegiato l'aspetto dell'accompagnamento sul territorio per dare loro strumenti utili a muoversi nel sociale e per migliorare la loro inclusione a scuola e nei luoghi di residenza.

Alcune azioni non scontate compiute dai *tutor*, come accompagnare un'adolescente dal medico o un altro a visitare alberghi per cercare un lavoretto estivo, sono indice da un lato della fragilità e carenza di punti di riferimento dei ragazzi (e spesso delle loro famiglie), e dall'altro della vicinanza e della fiducia che le relazioni di *tutoring* hanno generato.

I *tutor* hanno quindi senz'altro rappresentato uno tra i fattori protettivi più potenti per favorire l'avvio e la costruzione di processi positivi.⁵

⁵ Nel biennio 2013-15 ('Almeno una stella') si è trattato quasi esclusivamente di volontari e volontarie, cui veniva riconosciuto solamente un rimborso spese e che seguivano uno o al massimo due studenti ciascuno. Grazie a una convenzione generale, valida per ogni facoltà e tipologia di tirocinio, già in atto tra la PAT e diversi atenei,

A seconda delle esigenze riscontrate, sono stati attivati *tutoring* individuali, *tutoring* di microgruppo, ad esempio due o tre ragazzi che frequentavano la stessa classe e con esigenze simili, e *tutoring* di gruppo, la cui gestione era affidata alle sole *tutor senior*, che rispondevano a esigenze condivise e cercavano di soddisfare il maggior numero di richieste possibili. Sono stati attivati due *tutoring* di gruppo i cui obiettivi erano: rafforzare le competenze linguistiche nella L2, praticare la lingua italiana attraverso attività ludico-laboratoriali, sperimentare strumenti e metodologie di lavoro, anche nell'ottica del *cooperative learning*, per incrementare l'autonomia e la fiducia in se stessi, per divenire in grado di affrontare responsabilmente ed efficacemente l'Esame di Stato. Tale proposta è stata rivolta solo agli studenti con attitudini e abilità tali da poter essere potenziate e valorizzate in un gruppo e la scelta degli stessi è stata concordata con i docenti, in modo da rendere l'intervento educativo-didattico pienamente condiviso ed efficace.

6. Alcune note su vulnerabilità e resilienza

Il termine resilienza, il cui significato originale viene dalla fisica dei materiali, è divenuto una metafora ed è stato assunto dalla psicologia per indicare l'attitudine di una persona a superare, positivamente e in una prospettiva di crescita personale, le esperienze traumatiche che la vita può presentare. Nel presente articolo si fa riferimento principalmente all'impianto teorico proposto nei testi di B. Cyrulnik (2003; 2005) e di E. Malaguti (2005).

Gli studi sulla resilienza hanno avuto origine da una ricerca trentennale sulla vulnerabilità, condotta da E. Werner e R. Smith (1982), che hanno indagato i fattori e le condizioni che facilitano, nei bambini, lo sviluppo delle capacità di reazione e delle qualità atte a trasformare un'esperienza dolorosa in apprendimento per la vita.

La vulnerabilità è definita da Werner e Smith come la predisposizione a essere facilmente feriti e a sviluppare disturbi di com-

sarebbe stato possibile riconoscere l'intervento dei *tutor* come tirocinio con riconoscimento dei crediti, ma solo due studenti su ventisei (questo il numero complessivo dei *tutor* nei due primi anni di progetto) hanno utilizzato questa opportunità.

Nel 2015-16 ('Compagni di viaggio') sono state invece incaricate quattro *tutor* che hanno usufruito di una borsa di studio erogata dalla Provincia autonoma di Trento per aver superato una selezione atta ad accedere a un tirocinio post laurea, detto anche tirocinio "di eccellenza"; si è trattato quindi di figure maggiormente qualificate, il cui orario di attività è stato di 36 ore settimanali. Proprio per questo motivo in quell'anno sono stati presi in carico anche un certo numero di casi più complessi, richiedenti un maggior investimento in termini progettuali e temporali e un gruppo di lavoro stabile. La disponibilità oraria molto maggiore da parte delle *tutor* e la continuità di lavoro hanno prodotto esiti virtuosi sulla stabilità dell'impegno e sulla possibilità di fare rete con i docenti e i referenti interculturali all'interno delle scuole e con il territorio (ad esempio, con i servizi sociali e i servizi educativi non residenziali o residenziali, a cui alcuni di questi casi più complessi erano affidati). L'opportunità di usufruire di tirocinanti post laurea a tempo pieno è stata utilizzata anche nel 2016-17 per altre quattro giovani (non è consentito reiterare l'incarico), ma con modalità diverse. Le *tutor* dell'anno precedente, divenute *tutor senior*, hanno personalmente seguito alcuni ragazzi, ma hanno avuto anche l'importante compito di interagire con i nuovi *tutor* coinvolti nel progetto per meno ore, affiancandoli, coadiuvandoli e orientandoli nel lavoro. Questo sistema ha permesso di seguire un numero molto più alto di ragazzi e ragazze (58 in totale), anche perché ci si è orientati su casi meno difficili da gestire.

Nell'anno appena concluso (2017-18), la PAT non ha finanziato i tirocini post laurea, ma il progetto è stato proposto all'interno di un progetto più ampio da una rete interistituzionale provinciale (CINFORMI, Ufficio scolastico provinciale e IPRASE) e ha usufruito di un finanziamento nazionale FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione). Si è quindi potuta mantenere l'organizzazione già sperimentata con *tutor senior* e *junior*, dando alle prime una remunerazione. Gli studenti seguiti sono stati in totale 78. In particolare, dato l'alto numero di richieste da parte delle scuole, nell'ultimo anno di progetto (2017-18) parecchi *tutor* hanno seguito più studenti, con diverse modalità.

portamento e di adattamento, in presenza di fattori di rischio e di eventi negativi, ma studi successivi (Anaut, 2003) hanno posto in evidenza che i fattori di rischio che predispongono alla vulnerabilità non possono essere riferiti solo alle caratteristiche del singolo individuo poiché sono connessi anche alle debolezze e alle deprivazioni dell'ambiente familiare e sociale in cui vive.

Nel caso specifico degli adolescenti neo-arrivati, la vulnerabilità va riferita alla loro particolare situazione e va intesa come condizione temporanea legata alla migrazione in un momento di mutamento e di definizione della propria identità, come squilibrio transitorio tra i compiti da affrontare e le risorse per farvi fronte, che possono essere sia qualità personali, sia opportunità messe a disposizione dal contesto sociale, inteso come famiglia, gruppo dei pari, ambito scolastico, ambito sociale e territoriale, etc. Gli elementi di rischio sono connessi al loro migrare "forzato" e non scelto, da adolescenti, e all'involutione e regressione che subiscono le loro possibilità di esprimersi, il loro rapporto con il sociale e, non ultimo, il loro profilo scolastico. Si riporta di seguito un breve passo tratto dal "diario di bordo" di una *tutor*:

E., arrivato a 17 anni per frequentare la scuola alberghiera, mi ha raccontato del grande accumulo di sconforto, senso di abbandono, solitudine vissuti al momento del suo arrivo in Italia. Il passaggio da una realtà in cui era perfettamente integrato nella rete di amici, con una famiglia presente e rassicurante, a un mondo totalmente nuovo, privo di legami, dove avrebbe dovuto ricominciare da capo, dove si parla una lingua oscura, che l'ha portato a chiudersi in se stesso, in uno stato di scoraggiamento e noia.

(Dal diario di bordo di A.)

La vulnerabilità in età adolescenziale dei giovani di remota immigrazione e di seconda generazione presenta caratteristiche in parte diverse, perché perde il carattere di temporaneità, persiste nel tempo e tende a radicarsi nei comportamenti. In questo senso è più

complessa da affrontare e richiede un percorso spesso più lungo e più incerto rispetto alle possibilità di riuscita. Chi appartiene alle seconde generazioni, a differenza dei genitori, percepisce l'Italia come il proprio Paese, "si sente italiano", e questo determina modalità d'integrazione e comportamenti autonomi e dissimili da quelli della generazione precedente. Questi ragazzi vivono una dissonanza sia con le figure parentali sia con molti italiani, che non riconoscono loro lo status di cittadini e li etichettano come stranieri. Ecco alcuni passi tratti dai "diari di bordo" di altri *tutor*:

Entrambi i ragazzi che ho seguito sono nati in Italia da genitori marocchini. Vivono un conflitto costante tra la vita del Paese in cui sono nati e dove si stanno formando, assumendone usi, costumi e leggi, e la cultura e tradizione portata avanti dalle famiglie d'origine.

(Dal diario di bordo di J.)

Le cose cambiano quando incontriamo i ragazzi di seconda generazione, i figli dei migranti: sono nati e cresciuti qui, qui vanno a scuola, creano relazioni e legami. Non sono migranti, perché non si sono mai spostati. Eppure restano stranieri, e spesso sono stranieri anche nel Paese d'origine: ne conoscono poco le usanze, le tradizioni, a volte anche la lingua.

(Dal diario di bordo di A.)

M. mi ripete spesso: - Quando sono in Marocco mi chiamano italiano, qui in Italia mi dicono marocchino!

(Dal diario di bordo di C.)

A questo si aggiunge che quasi tutte le famiglie migranti vivono dei momenti di crisi e di conflitto, che nascono dalla necessità di ridefinire funzioni, ruoli e competenze dei vari membri e di impostare nuovi stili di vita in emigrazione. Figli e figlie nella migrazione spesso vivono in un ambiente familiare conflittuale, non di rado incapace di aiutarli, che genera in loro sofferenza. Inoltre, non di rado questi nuclei hanno nel frattempo conosciuto importanti cambiamenti anche nella loro composizione e i ragazzi si trovano a fare i conti con nuove figure parentali.

I. è arrivato in Italia per ricongiungersi alla madre, già qui da alcuni anni come badante. La donna, molto giovane, si era nel frattempo costruita una nuova famiglia con un altro uomo, da cui ha avuto due figli. Il padre di I. è rimasto in Moldavia. I. è un ragazzo profondo e sensibile, che è capace di riflessioni che sono indice di una maturità inconsueta per un ragazzo di 14 anni. È talvolta triste perché non incontra il papà da 4 anni - ora l'uomo vive in Russia, vicino a Mosca - ma lo sente per telefono e lo vede su Skype. Verso i due fratelli, molto più piccoli, di 2 anni e mezzo e 9 mesi, dice di nutrire affetto, ma non se ne prende cura. Negli anni scorsi provava nei confronti della madre una forte rabbia, che ora, a suo dire, si è un po' smorzata; con il compagno della madre non va d'accordo, tanto che fantastica sulla possibilità di avere dei soldi per andare a vivere da solo. I. è molto distratto e sembra vivere in un mondo di sogni: parla spesso di uno zio a Dubai molto ricco e vorrebbe tra alcuni anni raggiungerlo per vivere con lui; dice che anche suo padre è molto ricco e che quando avrà 18 anni gli comprerà una casa qui in Italia in modo che lui possa viverci da solo; l'impressione che dà è di essere molto solo.

(Dal diario di bordo di C.)

Le istituzioni scolastiche, a seconda della loro capacità d'inclusione e di tutela di soggetti fragili, quali i ragazzi migranti, possono contribuire o meno ad alleviarne le condizioni di vulnerabilità e a renderle meno pesanti. Una delle ragioni dei progetti di *tutoring* sta nella convinzione che la scuola sia una delle agenzie che possono sostenere persone vulnerabili in un processo di resilienza e che vada sostenuta in questo compito, che non sempre riesce a portare a buon fine da sola. A questo proposito riportiamo di seguito due testimonianze.

La prima di una *tutor* italo-macedone:

Per raggiungere i traguardi che mi ero prefissata ho trovato fondamentale l'accompagnamento che ho ricevuto da docenti che hanno creduto nelle mie possibilità. Vorrei che un giorno un ragazzo si ricordasse di me come io ricordo il mio maestro delle elementari, che durante le vacanze estive mi ha aiutato a migliorare il mio italiano. Oppure la docente della commissione dell'esame di maturità, la quale, dopo aver letto il mio tema sull'integrazione dei ragazzi stranieri, mi ha incoraggiata e mi ha invitata a realizzare ciò che avevo scritto. Oppure

altri docenti che, ogni volta che incontrano me e i miei fratelli, sono orgogliosi di noi e questo orgoglio che ci hanno sempre mostrato è stata la forza che ci ha permesso di realizzare la maggior parte dei nostri sogni.

(Dal diario di bordo di D.)

La seconda di una *tutor* italo-moldava:

Al di là delle loro caratteristiche e vicende molto diverse, una cosa che sicuramente accomuna tutti i ragazzi migranti è una loro forte vulnerabilità e fragilità iniziale, dovuta allo spaesamento e alle insicurezze generati dalla novità del contesto. C'è chi ha la forza e la fortuna di superare queste difficoltà in breve tempo, chi necessita di più tempo e chi, purtroppo, non riesce mai a farlo fino in fondo. Credo che per riuscire a superare le vulnerabilità iniziali e sentirsi al pari dei propri coetanei autoctoni un ruolo fondamentale sia svolto dalla scuola (o comunque dalle attività ludiche/formative) e dalla famiglia. A scuola il ragazzo deve sentirsi libero di esprimersi, di sbagliare e di imparare. A casa deve trovare il conforto e la familiarità di un contesto noto e stabile al quale possa fare riferimento in caso di difficoltà. Purtroppo ciò non avviene spesso, forse quasi mai, e per questo motivo molti giovani migranti possono presentare difficoltà scolastiche, relazionali o atteggiamenti trasgressivi rispetto alle regole scolastiche o alla famiglia.

(Dal diario di bordo di D.)

Il "diario di bordo" è uno strumento di documentazione che è risultato molto prezioso per la sua immediatezza ed efficacia, attraverso il quale è stato possibile dar voce alle condizioni di vulnerabilità dei ragazzi seguiti, che sono risultate molto varie: legate alla famiglia, alla costruzione identitaria e alla difficoltà d'integrare riferimenti culturali differenti, a esperienze stressanti e intense come la migrazione, alle relazioni con i pari, alla difficoltà di comunicazione, alla complessità delle richieste scolastiche.

7. Cosa c'è e cosa manca

Non esiste un rapporto di causa-effetto tra *tutoring* e promozione scolastica, poiché troppe sono le variabili che incidono, ma si

può e si deve parlare di esiti non solo dal punto di vista prettamente scolastico. La maggior parte dei ragazzi ha compiuto dei progressi in relazione agli apprendimenti, al proprio benessere e al riconoscimento del proprio valore. A livello relazionale si è assistito a un miglioramento delle loro competenze sociali e a una loro valorizzazione in classe come persone dotate di abilità e punti di forza.

L'esperienza realizzata permette di concludere che il *tutoring* rappresenta uno strumento in grado di incidere sulla prevenzione del disagio. Esso facilita i percorsi di scolarità e li rende più aderenti alle aspirazioni e inclinazioni del singolo (ri-orientamento), diminuendo di conseguenza la dispersione scolastica, fenomeno che, innestandosi su condizioni di base precarie, potrebbe determinare anche esiti disattivi molto pesanti.

Anche il paziente lavoro di tessitura di legami personali e con terze figure, soprattutto con i pari, e di maggiore integrazione con associazioni sportive e con altre opportunità offerte dal territorio, agisce nella stessa direzione.

La valutazione dei risultati al termine dei diversi anni di progetto è stata di tipo qualitativo piuttosto che quantitativo. Gli anni di esperienza hanno permesso di constatare come il livello di resilienza psicologica sia modificabile anche attraverso azioni pragmatiche ripetute e come queste abbiano contribuito a rafforzare l'autonomia e l'autostima nei minori, tanto che ci sono stati dei ri-orientamenti al rialzo (verso il liceo artistico) fatti in autonomia da due ragazzi durante le vacanze estive e due casi di ragazze che hanno rifiutato con decisione il consiglio orientativo delle scuole secondarie di primo grado per affermare la loro idea di iscriversi a un liceo.

L'incremento della resilienza non ha riguardato solo i minori seguiti ma anche i *tutor* stessi, come emerge dalle loro restituzioni

scritte al termine dei progetti. L'esperienza ha rappresentato per loro un percorso di crescita e il fatto di dover affrontare le difficoltà inerenti il ruolo (e talvolta anche compiti che ne esulavano) si è tradotto in una maggiore capacità di prendere decisioni, in un maggior senso di controllo, autostima ed efficacia. È anche accaduto che qualche *tutor* si sia sentito sostenuto a sua volta dai ragazzi e dalle ragazze in momenti difficili a livello personale.

Si riportano di seguito le parole di una *tutor*:

Per quanto riguarda la resilienza penso che vedere che una persona non ti lascia solo nelle difficoltà e nei momenti più bui, che continua a incitarti, a credere in te e a mettersi al lavoro per prima per aiutarti, questo è il primo momento in cui vedi che si può essere resilienti! [...] Anche in me ci sono stati dei cambiamenti: alcuni giorni le difficoltà erano tante, e io sfiduciata, e loro mi hanno sorretto. La loro perseveranza nelle difficoltà è stata per me un esempio e dopo aver visto le prove che affrontano questi ragazzi, ho deciso che non mi posso lamentare più di niente.

(Dal diario di bordo di C.)

È indubbio che nell'analisi delle esperienze manchi una valutazione più oggettiva dell'incremento delle capacità resilienziali nei soggetti coinvolti e un *follow up* che registri a distanza di tempo gli esiti del percorso di vita. Ciò esulava in effetti dagli scopi dei progetti, nati non come ricerche ma come sperimentazioni empiriche di strumenti di promozione dei percorsi scolastici e formativi degli studenti di origine straniera, in cui la dimensione della resilienza ha assunto via via maggiore importanza ed è stata gradualmente portata in primo piano.

Il valore del lavoro, che sicuramente non è di tipo scientifico, sta nel fatto che l'intervento nelle scuole ha implicato un dialogo diretto e costante con i docenti e con i referenti interculturali e questo ha stimolato importanti riflessioni sugli studenti in condizione di fragilità. Lo "sguardo inedito" fornito

dai *tutor*, attraverso cui sono emersi punti di forza e qualità dei ragazzi e delle ragazze, ha saputo stimolare la scuola, spesso troppo focalizzata sulle carenze e sugli esiti

scolastici, a ragionare con maggiore fiducia sulle diverse situazioni e a lavorare per ognuna adottando la prospettiva globale del progetto di vita.

Numero studenti seguiti negli anni d'implementazione dei progetti per ordine e grado di scuola, per tipologia di scuola del secondo ciclo di istruzione e formazione frequentata e per collocazione sul territorio

Titolo progetto e anno scolastico	N. studenti di SSPG coinvolti	Denominazione IC	N. studenti di SSSG e di leCFP coinvolti	Denominazione SSSG e leCFP
Almeno una stella 2013/2014	12 in 5 IC	IC Pergine 2 IC Levico IC Civezzano	14 in 4 Istituti	Il "M. Curie" Pergine (4 ITE, 1 Liceo) Il "M. Curie" Levico (4 ITE Turistico)
Almeno una stella 2014/2015	12 in 7 IC	IC Pergine 1 IC Pergine 2 IC Levico IC Civezzano	16 in 5 Istituti	Il "M. Curie" Pergine (4 ITE, 2 Liceo) Il "M. Curie" Levico (4 ITE Turistico) IFP Alberghiero Levico (3)
Compagni di viaggio 2015/2016 (fino a novembre 2016)	21 in 9 IC	IC Trento 3 IC Trento 7 IC Rovereto est IC Rovereto sud IC Aldeno-Mattarello	13 in 10 Istituti	CFP Canossa Trento (2) CFP Enaip Villazzano (1) CFP UPT Trento (2) Liceo scient. "L. Da Vinci" Trento (1) Liceo artistico Trento (1) CFP Rovereto (1)
Compagni di viaggio FAMI 2016/2017	58 in 8 IC	IC Trento 1 IC Trento 2 IC Trento 3 IC Trento 4		Il "don Milani" Rovereto (1) ITE Turistico, 1 IP Servizi socio-sanitari) Liceo artistico Rovereto (1) Il "F. e G. Fontana" Rovereto (1) ITE Tecnologico) CFP Alberghiero Tesero (1)
Compagni di viaggio FAMI 2017/2018 2018/19 (fino a dicembre 2018)	78 in 8 IC	IC Trento 1 IC Trento 2 IC Trento 3 IC Trento 4	21 in 11 Istituti	CFP Enaip Villazzano (4) CFP "G. Veronesi" Rovereto (2) CFP UPT Trento (3) IFP Alberghiero Levico (2) IFP Alberghiero Rovereto (3) IFP "S. Pertini" Trento (1)
		IC Trento 5 IC Trento 6 IC Trento 7 IC Aldeno-Mattarello		Il "don Milani" Rovereto (1) ITT "M. Buonarroti" Trento (2) Liceo Linguistico "S.M. Scholl" Trento (1) Liceo Scienze Umane "A. Rosmini" Trento (1) Liceo Sc. Umane "M. Mezzolombardo (1)

Bibliografia

- Anaut, M. (2003). *La résilience. Surmonter les traumatismes*, Paris: Nathan Université.
- Bertolini, P., Lalla M., & Toscano, V. (2011). I patterns territoriali nell'inserimento scolastico degli studenti stranieri di prima e seconda generazione. In *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, LXIV (4), ott. - dic. 2011.
- Bugli, V., Conte, M., & Laffi, S. (2015). *La dispersione a Milano nei dati dell'Anagrafe scolastica. Anno scolastico 2013-14*. Report di ricerca. Disponibile su:
<http://mediagallery.comune.milano.it/cdm/objects/changeme:28325/datastreams/dataStream4221113832403805/content> [accesso 19.08.2018]
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri*. Milano: Cortina.
- Cyrulnik, B. (2007). *La vulnerabilità come risorsa per essere felici*. Milano: Frassinelli.
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (a cura di) (2005). *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?* Bologna: Il Mulino.
- Favaro, G. (a cura di) (2013). *Bussole sul cammino. Un progetto di accompagnamento scolastico per gli adolescenti stranieri*. Milano: Centro COME.
- Favaro, G., & Napoli, M. (a cura di) (2016). *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*. Milano: Angeli.
- Favaro, G., & Papa, N. (2009). *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*. Milano: Angeli.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- MIUR, Ufficio Statistica e Studi (2017), *La dispersione scolastica nell'a. s. 2015/2016 e nel passaggio all'a. s. 2016/2017*. Disponibile su:
<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf?version=1.1>, [accesso 17.08.2018]
- MIUR Ufficio Statistica e Studi (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, Rapporto Nazionale anno scolastico 2016/2017*. Disponibile su:
http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0, [accesso 16.08.2018]
- Provincia autonoma di Trento (2012). *Linee guida per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*. Available from: <http://www.vivoscuola.it>
- Provincia autonoma di Trento (2015). *Verso una nuova cittadinanza. Strumenti*. Trento. Available from: <http://www.vivoscuola.it>
- Trabucchi, P. (2007). *Resisto dunque sono*. Milano: Corbaccio.
- Unione Europea (2013). *Study on educational support for newly migrant children*. Final report. Disponibile su: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96c97b6b-a31b-4d94-a22a-14c0859a8bea/language-en> [accesso 17.08.2018]
- Werner E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adam Bannister Cox Pubs.