

EMBARGO fino al
3 dicembre 2009

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro

Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri

**LE ASPETTATIVE DELLE FAMIGLIE
IMMIGRATE NEI CONFRONTI DEL
SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO**

Roma
3 dicembre 2009

La ricerca, commissionata dall 'ONC-CNEL, è stata realizzata dell'Università degli Studi di Roma Tre-CIRES (Centro interdipartimentale di ricerca) ed è stata curata da Vittorio Cotesta, Giovanni Di Franco e Claudio Tognonato

Indice

	pag.
1. Per una scuola cosmopolita e universalista	4
1.1 L'organizzazione della scuola	4
1.2 Contenuti	6
1.3 Le finalità del processo formativo	8
2. Alcuni dati di contesto sulla presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane	11
2.1 Gli allievi stranieri	11
2.2 Definire le seconde generazioni	21
3. Sintesi dei risultati degli studi di caso	33
3.1 Introduzione: gli obiettivi e il disegno della ricerca	33
3.2 Qualità del contesto	39
3.3 Qualità delle esperienze e delle offerte formative	41
3.4 Professionalità degli operatori	55
3.5 Qualità delle relazioni	61
3.6 Partecipazione e domande delle famiglie	74
3.7 Conclusioni	89
4. Epilogo: integrazione e differenziazione nel sistema scolastico italiano	94
4.1 L'esule inconsapevole	95
4.2 Solitudine	97
4.3 Aspettative	99
4.4 Un posto nel mondo	101
4.5 Stato o nazione	103
5. Riferimenti bibliografici	107

Indice del Cd_rom allegato: i sei studi di caso

1.	Milano la Casa del Sole di Guia Gilardoni
2.	Torino San Salvario di Roberta Ricucci
3.	Treviso di Davide Girardi
4.	Prato di Carlo Colloca
5.	Roma Esquilino di Leonardo Carocci
6.	Mazara del Vallo di Loredana Tallarita



Roma Esquilino scuola Di Donato: esterno scuola

1. Per una scuola cosmopolita e universalista

di Vittorio Cotesta¹

L'indagine su *Le domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano* cerca di cogliere le richieste di formazione espresse dalle famiglie immigrate in Italia. Per dare concretezza al lavoro sono stati scelti alcuni casi *esemplari*: Milano, Torino, Treviso, Prato, Roma e Mazara del Vallo.

La metodologia adottata (vedi capitolo 3) mette a confronto i protagonisti del processo formativo: insegnanti, famiglie immigrate e famiglie italiane. Quando è stato possibile, sono stati intervistati anche alunni delle scuole secondarie di II grado.

I risultati emersi sono di notevole valore conoscitivo e mettono la ONC-CNEL in condizione di elaborare una proposta molto articolata di intervento riguardante l'intero sistema formativo del nostro Paese.

L'indagine ha messo in luce differenze significative tra le diverse fasi del processo formativo: più integrato ai primi livelli (scuola primaria e dell'infanzia), più complesso nella scuola secondaria di I e di II grado. Al di là delle differenze emergono, però, molti aspetti comuni ai diversi cicli formativi.

Dare una risposta operativa ai problemi emersi dalla ricerca per la scuola italiana potrebbe essere un'occasione per ripensare i propri modelli organizzativi, il proprio orientamento culturale, le stesse finalità del processo formativo.

Per comodità riassumiamo le numerose proposte e suggerimenti intorno a tre nuclei principali: l'*organizzazione* della scuola, i *contenuti* proposti nel processo di apprendimento e le *finalità* del processo formativo. L'intervento in questi campi dovrebbe essere il più unitario possibile. Non si possono affrontare, infatti, i problemi dell'organizzazione senza mettere mano ai contenuti del processo formativo così come le finalità possono essere riorientate solo attraverso diversi modelli organizzativi e la proposta di nuovi contenuti².

1.1 L'organizzazione della scuola

I casi studiati mostrano, seppure ad un livello diverso, l'esistenza di problemi di *comunicazione*, di *accoglienza*, di *valutazione* e di *orientamento*. Un dato unitario riguarda il carattere non sistemico degli interventi. Le scuole, nella loro autonomia, elaborano programmi di vario interesse circa i temi dell'accoglienza, della comunicazione e della valutazione. Ogni scuola, però, lavora per lo più in modo separato dalle altre. Un modo diverso di affrontare il problema potrebbe essere *fare sistema*. In questo senso possono essere considerati come buone pratiche da generalizzare il *modello Torino* e la *Rete* dell'area pratese.

¹ Prof. ordinario di Sociologia, presso l'Università di Roma Tre.

² La questione – come è stato chiarito più volte nel corso dell'indagine – non riguarda tanto la formulazione *teorica* dei problemi, ma gli aspetti pratici che o non sono stati ancora affrontati dalla legislazione oppure non vengono toccati perché la legislazione non è stata applicata.

Cosa caratterizza queste pratiche? La comunicazione tra i diversi soggetti del processo formativo: scuola, istituzioni locali, soggetti della società civile (volontariato, associazioni culturali, etc.). Nel caso pratese i soggetti della *Rete* operano sulla base di un *protocollo d'intesa*, firmando il quale ognuno diventa destinatario delle risorse della rete e, nello stesso tempo, responsabile verso gli altri del suo operato.

Per quanto riguarda il versante di *servizio* della scuola verso le famiglie – e questa esigenza è espressa sia dalle famiglie immigrate che dalle famiglie italiane – si pone un problema di una migliore e più efficace *comunicazione* per *orientare* nelle scelte i genitori e per *gestire* i problemi della vita scolastica quotidiana. Per quanto riguarda le famiglie immigrate si rende urgente ed indispensabile la figura del *mediatore culturale* poiché spesso né gli insegnanti né i genitori sono in grado di esprimersi in una lingua comune. Gli insegnanti non parlano la lingua dei genitori dei propri alunni; i genitori non conoscono, o conoscono solo in modo molto approssimativo, l'italiano. Il giudizio sulle forme dell'accoglienza – tranne qualche eccezione – è positivo e, in taluni casi, *molto* positivo. Non si riscontra, pertanto, un atteggiamento pregiudizievole verso la scuola italiana. Ma, pur all'interno di una valutazione positiva, la maggior parte dei genitori intervistati formula proposte per migliorare quanto già oggi viene fatto.

Parte dell'accoglienza e dell'orientamento è la *valutazione* in ingresso degli alunni stranieri. Come si sa, oggi l'alunno nuovo arrivato deve essere incluso in una classe corrispondente alla sua età oppure ad una classe inferiore al massimo di un anno. Questo, come sottolineano molti operatori, ha risolto numerosi problemi ma spesso solo in via teorica. Permangono problemi di concreta gestione dei casi di inclusione dei bambini nella classe corrispondente alla loro età senza averne le competenze linguistiche necessarie per partecipare al processo di apprendimento.

Data la fase temporale nella quale si è svolta l'indagine sul campo – gennaio/maggio 2009 – gli intervistati hanno espresso la loro opinione sulla proposta avanzata da parte governativa di istituire le cosiddette *classi ponte*. L'opinione generale è molto negativa verso questa proposta. Gli intervistati, tuttavia, hanno spesso formulato loro proposte specifiche per risolvere questo problema.

Una delle proposte suggerite è quella di elaborare progetti formativi personalizzati con valutazione in ingresso, in itinere e finale del percorso di apprendimento proposto al bambino. Un altro aspetto di questa proposta è costituito da forme di insegnamento intensivo della lingua italiana in tempi e modi da individuare caso per caso, senza però escludere l'alunno dalla partecipazione alle altre attività di classe. Socializzazione e apprendimento linguistico dovrebbero andare di pari passo. Questa proposta presenta una particolare efficacia nei livelli bassi del processo formativo. Più problematica è la sua applicabilità a livello di scuola secondaria di I e di II grado. Tuttavia, il problema si pone anche a questo livello e sarebbe opportuno articolare meglio la proposta di un intervento personalizzato anche per gli alunni della scuola secondaria di I e II grado.

Un punto connesso a questo è la necessità-opportunità che la scuola si faccia carico dei compiti per casa assegnati in taluni casi agli alunni. Qui, da parte delle famiglie, emergono due difficoltà, spesso collegate. I genitori non hanno competenze linguistiche per seguire i figli nei loro compiti a casa e non hanno risorse economiche per comprare sul mercato questo servizio. Essi domandano alla scuola di farsi carico di questo problema attraverso l'istituzione sistematica di doposcuola. In questo modo i bambini potrebbero fare i loro compiti in orari non scolastici e i genitori – che generalmente fanno lunghi orari di lavoro – potrebbero contare sul fatto che i loro figli, nel frattempo, siano in ambienti protetti.

La questione della *partecipazione delle famiglie* al processo formativo è uno dei punti nevralgici individuati dall'indagine. Come si sa, il progetto di partecipazione al processo formativo elaborato negli anni settanta del secolo scorso oggi è piuttosto in crisi. L'indagine

ha rilevato, sia nella popolazione italiana, sia nella popolazione straniera, un diverso livello di partecipazione dei genitori al processo formativo. Più alto ai livelli della scuola primaria e dell'infanzia; molto ridotto a livello di scuola secondaria di I e II grado. Taluni genitori, inoltre, tendono a delegare interamente alla scuola il processo formativo dei propri figli, sia per motivi culturali (questo è il modello del proprio paese d'origine), sia per difficoltà personali (orari di lavoro lunghi che non consentono di arrivare in mattinata o nel primo pomeriggio a scuola; scarsa conoscenza della lingua italiana e difficoltà nel comunicare con gli insegnanti).

La partecipazione di oggi si limita allo scambio di informazioni tra insegnanti e genitori. Gli *organi collegiali*, attraverso i quali i genitori avrebbero dovuto dare il proprio contributo al processo formativo, registrano presenze irrisorie. Il problema è comprendere se l'esigenza di partecipazione sia ancora forte e sentita oppure se non sia il caso di metterla da parte come un'*utopia* educativa di una certa fase della vita italiana.

L'indagine fornisce anche per questo problema indicazioni di grande interesse. In primo luogo si registra un coinvolgimento delle famiglie che potrebbe essere definito come *partecipazione intorno alla scuola e non partecipazione nei processi formativi*. Le famiglie – e ancora una volta si tratta delle famiglie italiane e delle famiglie straniere senza distinzione – vivono *con* la scuola alcune attività ma non hanno un grande ruolo propositivo. Una differenza esiste tra comportamenti delle famiglie italiane e famiglie straniere. I genitori provenienti da aree del mondo con diversa tradizione educativa, tendono a delegare – ma su questo ritorneremo più avanti – l'intero processo formativo alla scuola. I genitori italiani, per quanto in una fase di scetticismo sul valore della partecipazione sociale, sono più attivi e propositivi. Pur se in un contesto generale piuttosto negativo, vi sono casi nei quali la partecipazione dei genitori svolge un ruolo attivo e in qualche modo orienta persino la scelta dei contenuti dell'apprendimento. Segnaliamo in questo senso il caso della scuola Di Donato del quartiere Esquilino a Roma. Qui, un gruppo di genitori ha costituito un'associazione e praticamente vive all'interno della scuola affiancando con le sue attività il lavoro degli insegnanti, facendosi carico di diverse attività formative non curricolari, organizzando corsi di lingua per genitori di bambini stranieri, attività ludiche, culturali, ricreative per la scuola e per i genitori degli alunni. L'associazione ha nel corso del tempo acquisito esperienza nel campo della progettazione e della formazione e si pone spesso come consulente per altre associazioni che vogliono intraprendere percorsi analoghi. Il successo della Di Donato – associazione e scuola – indica un percorso per il recupero della esigenza di partecipazione. Senza imporre ai genitori modelli rigidi e burocratici, si dovrebbe incentivare la formazione di associazioni per la partecipazione al processo formativo. L'associazione Di Donato è nata sulla base di una proposta del preside di allora, il quale avvertiva che i problemi esistenti in un quartiere complesso come l'Esquilino a Roma potevano meglio essere affrontati con il contributo dei genitori degli alunni. E nel corso degli anni tale contributo è stato continuo, generoso pieno di proposte interessanti.

La scuola Di Donato è però esemplare anche per un altro verso: essa è diventata un punto di riferimento per tutto il quartiere, per le attività ricreative, sportive, culturali. Essa è scuola non più separata dal suo contesto sociale ma espressione delle forme di vita del contesto di cui è parte. Suggestivo di incentivare iniziative analoghe potrebbe essere un modo per recuperare e dare un nuovo *sensò* alla partecipazione delle famiglie al processo formativo.

1.2 Contenuti

Per quanto riguarda i contenuti del processo formativo il complesso discorso delle famiglie straniere può essere riassunto così: vogliamo l'integrazione (socializzazione) dei nostri figli nella società italiana e chiediamo una formazione umana e professionale di alto livello.

Si tratta, come è evidente, di richieste condivisibili da tutti. Il problema è *come* arrivare a questi risultati.

Tenere conto delle specificità rappresentate dagli alunni stranieri – venuti o nati in Italia, non importa – può essere un’occasione per riorientare e riqualificare il sistema formativo italiano. Dalle famiglie straniere viene una domanda di formazione seria, meritocratica, rigorosa, capace di assicurare ai propri figli il conseguimento di capacità e competenze professionali indispensabili per competere nel mercato del lavoro. Questa domanda, come si può facilmente comprendere, è condivisa dai genitori italiani. Il problema è *come fare*.

Un primo dato può essere messo in luce: la scuola italiana, con la sua presenza di diversità culturali, ha oggi l’occasione di uscire da un certo localismo e nazionalismo pedagogico per orientarsi verso una formazione *cosmopolita* e *universalista*. Non si tratta, ovviamente, di abbandonare le tradizioni culturali “italiane” ma di interpretarle alla luce della storia mondiale, di cui l’Italia, proprio per le sue tradizioni umaniste, è parte importante. Non c’è alcuna contraddizione tra l’essere un “buon italiano” e l’essere un “buon cittadino del mondo”. Anzi, come dice un’intervistata somala, bisogna che la scuola italiana insegni la cultura e le tradizioni italiane e gli alunni devono apprenderle perché con tale bagaglio culturale affronteranno il futuro. La società globale nella quale vivono i bambini e i giovani può essere compresa e vissuta solo se si possiedono i mezzi indispensabili: lingue, tecnologie, capacità di costruire relazioni.

Questo obiettivo implica però un lavoro profondo di aggiornamento dei materiali per la didattica. Se, però, questa esigenza è espressa da più intervistati, solo in taluni casi sono segnalati interventi in questo senso. Le proposte in questo campo sono generiche proprio perché la materia è complessa e difficile. Un conto è proporre un modello *cosmopolita* e *universalista*, un altro è indicare cosa si dovrebbe fare per conseguire un tale obiettivo. Perciò qui la parola dovrebbe passare ai tecnici dei *curricula*, perché possano rivederne la struttura e creare un contesto cognitivo orientato al mondo e non alla realtà locale. Anzi, la realtà locale dovrebbe essere compresa come parte del mondo. E la presenza nelle classi di bambini e ragazzi di culture, religioni, costumi e stili di vita diversi potrebbe essere utilizzata per creare un clima culturale *cosmopolita* orientato alla cooperazione e al dialogo.

Per quanto generica la proposta dei genitori intervistati è tuttavia chiara per quanto concerne la direzione da intraprendere: ai nostri bambini si dovrebbe insegnare, ovviamente oltre l’italiano, l’*inglese*, l’*arabo* e il *cinese* perché sono lingue capaci di aiutarli a vivere e lavorare nel mondo globale di domani.

Una domanda ripetuta tante volte nelle interviste è di prestare maggiore attenzione allo studio delle materie scientifiche, in particolare si chiede di far studiare ai bambini la matematica. Certamente, i genitori degli alunni stranieri sono al corrente dei pessimi risultati attribuiti dalle agenzie internazionali di valutazione agli alunni italiani e perciò, nella comparazione con il sistema formativo dei loro paesi (questo vale soprattutto per i rumeni, i cinesi, gli egiziani), essi trovano che la scuola italiana trascuri la formazione scientifica dei bambini.

La propria *visione del mondo* struttura anche il modo di percepire la metodologia e la didattica dei sistemi di insegnamento in Italia. Secondo molti genitori di bambini stranieri la scuola italiana è in qualche modo troppo permissiva. Venendo da paesi a scarso tasso di individualismo o tradizionali e talvolta da esperienze totalitarie, sono abituati a concepire il rapporto con le istituzioni dello Stato in modo piuttosto passivo. Dello stesso tipo è il loro rapporto con la scuola. Forse per questo, comprendono male il protagonismo di una società ad alto tasso di individualismo.

Quando si scende al livello delle proposte di riforma del sistema scolastico, però, questa loro visione del rapporto con la scuola mostra segni di cambiamento. Infatti, respingono la

proposta del *maestro unico*, della quale si è parlato negli ultimi anni. Eppure, questo modello è piuttosto diffuso nei loro paesi di provenienza.

Non è agevole interpretare questa ambiguità. Da un lato, il rifiuto del modello del *maestro unico* esprime la percezione del pericolo della riduzione o abolizione del tempo pieno, dall'altro potrebbe invece essere un segnale di adesione al modello educativo italiano. In ogni caso lo *sguardo di questi nuovi cittadini* sulla società e sulla scuola italiana dovrebbe interessarci molto. Nelle loro opinioni sono contenute critiche verso un modello pedagogico che, in nome della socializzazione, rischia di perdere la sua finalità educativa specifica: la formazione umana e professionale.

In verità, non si tratta di scegliere tra una scuola che persegue soprattutto la socializzazione e una che persegue la formazione su materie specifiche ben formalizzate. È evidente che da un punto di vista teorico una buona socializzazione aiuta ogni bambino nel rendimento scolastico così come, tranne casi di *bullismo*, un buon rendimento aiuta la socializzazione. Nella concreta prassi scolastica, però, le cose non vanno così. I bambini competono tra loro, formano gruppi su base etnica, c'è il rischio del conflitto di civiltà fin dentro le classi oppure appena usciti (vedi il caso di Mazara del Vallo). Un insegnamento fondato su un *curriculum* aperto alla diversità culturale può – e si sottolinea *può* – essere un antidoto al localismo e all'etnicismo. D'altra parte, non si possono ignorare le dinamiche economiche e sociali. I dati sull'integrazione degli immigrati nella società italiana – e l'indagine ne offre una conferma – segnalano che, tranne ovvie eccezioni, i lavoratori immigrati si collocano ai livelli bassi della struttura sociale, prossimi alle classi popolari povere italiane. Questo può ingenerare una competizione e un conflitto sia per le risorse materiali, sia per le risorse simboliche. I lavoratori stranieri, le loro famiglie e i loro bambini *dovrebbero*, in quanto *newcomers*, occupare i gradini più bassi della gerarchia sociale. Questa pretesa degli autoctoni può essere fatta valere persino entro le classi, snaturando le finalità universaliste della scuola pubblica democratica.

La ricerca non registra segni di *discriminazione* espliciti. Registra invece segnalazioni di *discriminazioni* reali e/o temute da parte di qualche genitore. Se non si riesce a creare un clima di dialogo e rispetto reciproco la scuola pubblica rischia di diventare mezzo di riproduzione delle differenze etniche e sociali. Così, l'adozione di modelli educativi ispirati al senso di giustizia e di equità potrebbe anche aiutare a prevenire i conflitti etnici e sociali.

1.3 Le finalità del processo educativo

Non vi dovrebbe essere nulla da dire circa le finalità del processo educativo, tanto meno partendo dai risultati di una piccola ricerca. I riferimenti costituzionali sono chiari: la scuola democratica deve promuovere la persona, formare cittadini consapevoli e responsabili in un contesto di reciproco rispetto. La norma giuridica, però, non è (quasi) mai la realtà. Altre norme possono sovvertirla; interpretazioni interessate possono deviarla dal suo percorso originario. Cosa emerge in questo senso dalla ricerca?

Ciò che impressiona è la forza con cui i genitori dei bambini stranieri sottolineano che il sapere e la formazione sono strumento di progresso sociale. L'investimento materiale e simbolico per il destino futuro dei propri figli appare veramente straordinario. In molti dicono: siamo pronti a fare tutto, ma i nostri figli *non devono* fare i mestieri che abbiamo fatto noi; i nostri figli non devono fare i sacrifici che abbiamo fatto noi. Come dice una studentessa di scuola media superiore, le nostre madri hanno fatto le badanti. Non si può pensare che anche noi – seconda generazione – dobbiamo fare il mestiere dei nostri genitori. Noi vogliamo un insegnamento per dare il meglio di noi a noi stessi, alle nostre famiglie e alla società nella quale ci siamo formati, *se* questa società è interessata a noi, al nostro contributo professionale e umano. Altrimenti, dice la studentessa intervistata, cercheremo nel mondo altri luoghi nei quali il nostro contributo sia apprezzato.

Questi richiami al vissuto degli intervistati segnalano per noi un punto cruciale. Tutto può andar bene, ma senza il *riconoscimento* delle nostre identità tutto il processo formativo è a rischio. Nella fase di diffuso localismo e nazionalismo di questi anni la domanda di riconoscimento *fa paura* a molti. Si dovrebbe tuttavia riflettere che non si tratta di una domanda di riconoscimento della propria identità culturale originaria da parte degli adulti e neppure da parte dei giovani i quali spesso non sanno neppure o si rifiutano di parlare nella lingua dei loro genitori, ma della *loro identità costruita in Italia*, nell'ambito dei processi formativi e sociali da loro vissuti in Italia. Questo pone il problema del riconoscimento della *cittadinanza* sia al termine del processo, come domanda la studentessa sopra citata, sia soprattutto durante il processo formativo e, per i nati in Italia, ancor prima di essere inclusi nel processo formativo.

Vi è una indubbia circolarità tra scuola e società. Non si può distruggere nella società ciò che faticosamente si costruisce a scuola. Mentre la scuola propone valori e modelli di comportamento, il modello eventuale del "buon italiano", non si può nello stesso tempo negare ciò che nei banchi di scuola si promette.

La scuola dovrebbe allora mettere a punto i suoi modelli per orientare l'insieme della società a formare i cittadini italiani di domani, nati in Italia, da quale che sia genitore, arrivati in tenera età oppure nell'adolescenza, non importa. L'essenziale è che si faccia, forse ancora una volta, ma in un contesto mutato, *e pluribus unum*. Già una volta, infatti, la scuola pubblica italiana ha contribuito a formare il cittadino italiano partendo dalle diversità culturali regionali, di territori, campanili e borghi sconosciuti gli uni agli altri. Ha avuto in quest'opera l'aiuto di altre istituzioni: sindacati, partiti politici, mezzi di comunicazione di massa. Ora viene chiamata a realizzare le stesse finalità: fare *cittadini italiani* delle persone con ancora più forti diversità culturali, che spesso non si conoscono e sono accomunate da un desiderio comune: vivere in pace in Italia.

Contrariamente a quanto avvento nei decenni di vita democratica del XX secolo, in questo XXI secolo vi sono segnali di disunione e la finalità di fare degli italiani non è più unanimemente condivisa. Sub-unità regionali rivendicano un'identità incerta e ancora malamente costruita. Si oppongono di fatto alla integrazione degli stranieri nella società italiana. I mezzi di comunicazione di massa (ma soprattutto le televisioni) non forniscono alcun aiuto ai processi di integrazione degli stranieri. Anzi, con il loro sensazionalismo, volenti o nolenti, contribuiscono a creare un clima di paura dello straniero e del diverso. I partiti politici non sono più unanimi nel disegno di formare un'Italia moderna e aperta verso una società umana universale e cosmopolita, i sindacati perseguono il loro mestiere di rappresentanti dei lavoratori ed hanno incluso, per fortuna, la difesa dei lavoratori stranieri tra i loro obiettivi.

In questo clima difficile la scuola dovrebbe trovare una bussola per sé e per la società italiana. Sembra proprio molto difficile. E tuttavia questa è la scommessa.



Roma Esquilino scuola Di Donato: interno classe

2. Alcuni dati di contesto sulla presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane

di Giovanni Di Franco³

2.1 Gli allievi stranieri

Al primo gennaio 2008 gli stranieri residenti in Italia sono complessivamente 3.432.651 (Istat 2009), +16,8% rispetto al 2007 (pari a 493.729 unità). A tale cifra si devono aggiungere gli stranieri in attesa di regolarizzazione, compresi i minori, i quali, indipendentemente dalla loro posizione (regolare, provvisoria o clandestina) hanno il diritto-dovere alla scolarizzazione nelle scuole italiane (art. 45 DPR 394/1999). L'incremento 2008-2007, il più elevato mai registrato, è in buona misura determinato dall'apporto dei quasi 300.000 immigrati di cittadinanza rumena che dal primo gennaio 2007 sono diventati cittadini dell'Unione Europea.

Nella figura 2.1 si presenta l'evoluzione della presenza di immigrati in Italia dal 2002 al 2008.

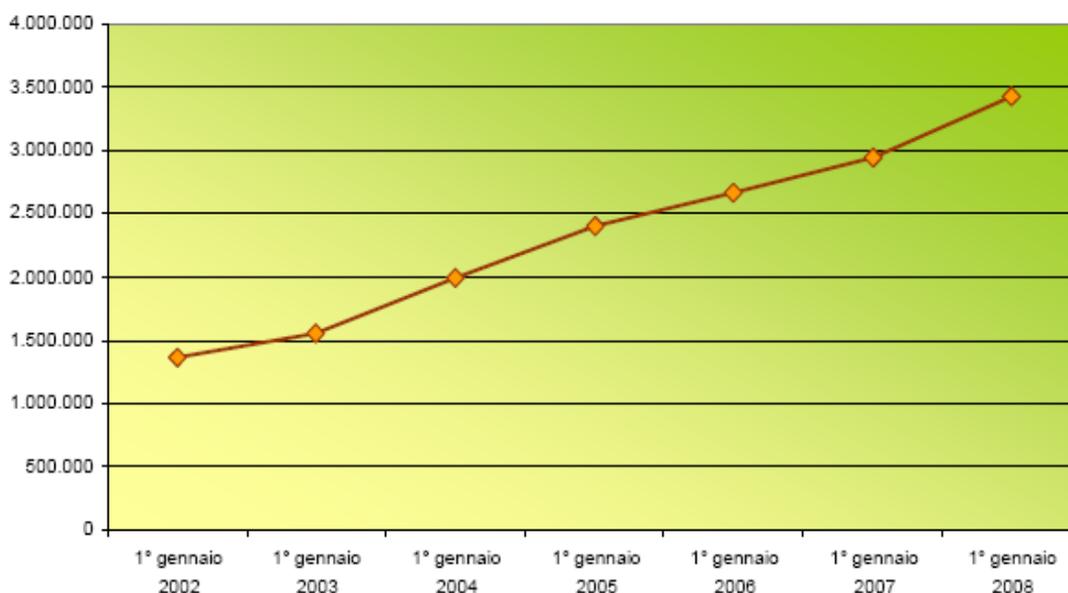


Figura 2.1 – Evoluzione della presenza di immigrati in Italia dal 1.1. 2002 al 1.1.2008. Fonte: Istat, 2009.

Il 13,3% di tutti i residenti stranieri è nato in Italia (circa 457.000 persone) e di quest'ultimi il 14% (64.000) nel corso del 2007.

³ Prof. associato di Metodologia e tecnica della ricerca sociale, Università di Salerno.

In soli sei anni i residenti stranieri di 'seconda generazione' (vedi paragrafo 2.2) sono quasi triplicati passando dalle 160.000 unità del 2001 alle attuali 457.000. Considerando che il numero di residenti stranieri minorenni è di circa 767.000 unità (ossia il 20% di tutti gli stranieri residenti), si può constatare come la maggioranza di essi (circa il 60%) sia nata in Italia. Il restante 40% è, invece, giunto al seguito dei genitori.

Nell'anno scolastico 2007/2008, periodo a cui si riferisce la rilevazione ministeriale della popolazione scolastica straniera (Mpi, 2009), gli iscritti stranieri ai vari ordini scolastici, statale e non statale, sono risultati di poco superiori alle 574 mila unità. Lo scarto di quasi 200 mila individui rispetto al totale della popolazione straniera minorenni è dovuto, da un lato, alla quota di minori in età prescolare e, dall'altra, alla quota di giovani di età compresa fra i 16 e i 18 anni che si trova oltre l'obbligo scolastico.

Complessivamente, la popolazione scolastica straniera iscritta nell'anno 2007/2008 alle scuole di ogni ordine e grado tende ad avvicinarsi ai livelli di scolarizzazione della popolazione italiana, anche se si ha ragione di ritenere che alcune migliaia di ragazzi stranieri, o per meglio dire dei loro genitori, non si avvalgano del diritto-dovere nei confronti dell'obbligo scolastico. Tra questi vanno anche inseriti i figli dei clandestini per i quali il diritto-dovere all'istruzione può diventare una condizione di uguaglianza di opportunità formative, al fine anche di conseguire il diritto di cittadinanza piena ed evitare di trovarsi nella illegalità e nella emarginazione sociale e culturale.

Grazie al cospicuo aumento di immigrati rumeni, quasi la metà (47,1%) dei residenti stranieri (circa 1.616.000) proviene dai paesi dell'Est europeo. La considerevole crescita di immigrati rumeni registratasi nel corso del 2007 ha altresì avuto due ulteriori effetti. Da un lato sono divenuti la comunità più numerosa presente nel nostro Paese (625.278 individui) superando nettamente quella albanese costituita oggi da 401.949 residenti (ed insieme alle comunità marocchina, cinese ed ucraina coprono quasi il 50% del totale dei residenti stranieri), dall'altro si comincia a notare una seppur contenuta redistribuzione delle presenze straniere a favore delle aree meridionali in cui l'aumento di rumeni è stato più sensibile che altrove. Comunque ad oggi permangono forti squilibri sul nostro territorio: si passa dal 62,5% di presenza nelle regioni settentrionali, al 25% in quelle centrali, fino al 12,5% in quelle meridionali ed insulari. A tali valori corrispondono delle incidenze sulla popolazione complessiva rispettivamente di circa l'8%, nelle regioni del Nord, il 7% nelle regioni del Centro, e appena il 2% nelle regioni del Sud e insulari. A livello nazionale la presenza straniera è pari al 5,8% dell'intera popolazione residente.

Nella popolazione di stranieri in Italia è dunque molto forte la presenza di minorenni, che, in gran parte frequenta le scuole a fianco dei ragazzi italiani. Moltissimi di loro sono nati in Italia, parlano l'italiano, e presentano gli stessi interessi, le stesse passioni, le medesime abitudini di vita dei loro coetanei italiani. Le seconde generazioni puntano all'integrazione perché intuiscono che l'alternativa è l'esclusione, è l'estraneità al nostro mondo con il quale cercano un rapporto che non annulli la loro identità.

La diversità espressa dalla presenza nelle scuole di questi futuri cittadini italiani mette in crisi le certezze e le sicurezze di un tempo, generando a volte reazioni di difesa e di esclusione. La via migliore per superare le criticità e le diffidenze, che sono espresse per lo più dai genitori degli studenti italiani, consiste nell'integrazione, nell'accettazione e nell'accoglienza.

In questo processo la scuola gioca un ruolo fondamentale, perché è il luogo delle relazioni umane, della conoscenza delle diverse culture, della scoperta degli altri, della con-crescita, della convivenza civile. È il luogo nel quale si rende possibile la speranza di un futuro diverso sia per i singoli sia per l'intera collettività.

È molto importante studiare in modo approfondito gli aspetti del fenomeno migratorio all'interno della scuola, in considerazione del fatto che negli ultimi dieci anni ha subito un

radicale cambiamento della composizione etnica dei propri studenti. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici, con l'aiuto di altri soggetti istituzionali e dei rappresentanti dell'associazionismo e del volontariato, sono stati chiamati in prima linea nel fronteggiare le criticità connesse ai rapidi cambiamenti prodotti dalla nuova situazione, e, in alcuni casi, sono state sperimentate delle buone pratiche d'integrazione. Ma, al di là dei singoli casi, una visione complessiva del fenomeno lascia intendere che il sistema scolastico nazionale non è ancora organizzato per caratterizzarsi in termini di integrazione multiculturale.

Secondo i dati del Ministero della Pubblica Istruzione (2009), nell'anno scolastico 2007/2008, la presenza di alunni stranieri ha raggiunto le 575.000 unità; ossia il 6,4% dell'intera popolazione scolastica. Circa il 35% di questi ragazzi (quasi 200.000 in valore assoluto) sono nati in Italia figli di genitori stranieri. Si tratta delle seconde generazioni che si caratterizzano per la presenza di esigenze e di bisogni educativi diversi da quelli degli studenti di recente immigrazione. Di solito, i ragazzi delle seconde generazioni condividono con i ragazzi italiani la stessa scolarizzazione, parlano quasi sempre la nostra lingua, hanno gusti e interessi uguali o simili a quelli dei loro coetanei autoctoni, e in gran parte non presentano criticità scolastiche diverse dagli studenti italiani. Ciò che li rende diversi sono i cosiddetti marcatori etnici: il colore della pelle, la religione, lo stile di vita, etc.

Il numero di studenti di recentissima immigrazione, in quanto entrati nella scuola nell'anno 2007/2008, è di circa 46.000 unità, il 10% del totale degli alunni stranieri del primo e del secondo ciclo di istruzione. Sono questi ultimi a rappresentare l'area critica della presenza straniera nella scuola; una presenza che reclama una priorità di misure di accompagnamento per una integrazione rapida ed efficace del cui conseguimento può beneficiare, oltre agli stessi interessati e alle loro famiglie, anche la scuola di accoglienza.

La presenza complessiva di alunni con cittadinanza non italiana, come è noto, presenta una distribuzione molto disomogenea e differenziata sul territorio nazionale per la diversa attrattiva dei territori: è molto più elevata nelle aree del Nord e del Centro del Paese e investe, in questi territori, anche i comuni di piccole dimensioni.

A indicare la velocità del cambiamento della scuola italiana, si consideri che dal 2004 al 2008 l'incremento medio è stato di circa 70 mila unità all'anno.

Negli ultimissimi anni si registra una consistente crescita anche della presenza di studenti stranieri nella scuola secondaria di II grado, con una marcata tendenza verso gli istituti tecnici e professionali e situazioni di forte densità di presenze di alunni stranieri in singole scuole e territori.

La polarizzazione in alcune scuole e la crescente presenza di alunni stranieri nelle scuole secondarie di II grado, in particolare negli istituti professionali, rappresentano particolari criticità da tenere sotto osservazione e su cui investire.

Il pluralismo culturale, accompagnandosi alla particolare complessità del nostro tempo e alle trasformazioni del sistema di istruzione, richiede al mondo della scuola di non rimanere spettatore di eventi o rassegnato testimone di processi sociali e culturali che vanno governati.

Per questo, c'è bisogno di una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola, di una loro formazione mirata e specifica, di assunzione coraggiosa di governo del cambiamento da parte dei dirigenti delle scuole ad alta presenza di alunni stranieri, anche mediante l'attivazione di moduli di formazione diffusa, da definire d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, gli Enti locali e le Università, ed in collaborazione con centri interculturali e associazioni.

Contrariamente a quanto avvenuto in altri paesi europei, l'inserimento di studenti stranieri nelle nostre scuole, ha una storia recente. Se 25 anni fa erano poche migliaia gli alunni con cittadinanza non italiana, a partire dagli anni '90 si è assistito ad un loro aumento sempre più rapido a seguito della corrispondente crescita di adulti stranieri sul nostro territorio. Ma è nell'ultimo decennio che tale aumento ha subito una vera e propria impennata tanto che in

questo arco di tempo l'incidenza di alunni con cittadinanza non italiana è passata dall'1,1% del 1998/1999 al 6,4% del 2007/2008, corrispondente a 574.133 alunni (per l'anno scolastico 2008/2009 si stima una presenza di 650.000 alunni stranieri), che tradotta in termini di incrementi percentuali ha raggiunto il valore del 671% (vedi tabella 2.1). Si passa da una quasi irrilevante incidenza media nazionale di circa uno straniero ogni 90 alunni italiani, a circa uno straniero ogni 16 alunni italiani. È utile sottolineare, che questi valori rappresentano la media nazionale e che essa registra valori molto diversi a livello sub-nazionale (vedi oltre).

Tabella 2.1 – Serie storica 1998/99-2007/08 degli alunni stranieri nelle scuole italiane

Anno scolastico	Alunni con cittadinanza non italiana in totale	Numero indice anno base 1997/98 = 100	% degli alunni stranieri sulla popolazione scolastica totale
1998-1999	85.522	100	1,1%
1999-2000	119.679	140	1,5%
2000-2001	147.406	172	1,8%
2001-2002	181.767	213	2,3%
2002-2003	232.766	272	3,0%
2003-2004	282.683	331	3,5%
2004-2005	361.576	423	4,2%
2005-2006	424.683	497	4,8%
2006-2007	501.445	586	5,6%
2007-2008	574.133	671	6,4%

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Le tabelle 2.2 e 2.3 presentano la crescita, rispettivamente in valore assoluto e in valore percentuale, della presenza di alunni stranieri nel periodo compreso fra l'anno scolastico 1998/1999 e l'anno scolastico 2007/2008 per ordine e grado scolastico.

Tabella 2.2 – Presenza di alunni stranieri in valore assoluto per ordine e grado di istruzione nel periodo 1998/99 - 2007/08

ordine e grado di istruzione	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Infanzia	18.160	24.103	39.793	36.823	48.356	54.947	73.106	81.577	94.737	111.044
Primaria	39.194	52.973	62.683	76.662	95.346	115.277	144.525	164.177	190.803	217.716
Seco. di I grado	19.258	28.891	35.575	44.219	55.888	67.537	84.375	96.611	113.076	126.396
Seco. di II grado	8.910	13.712	18.355	24.063	33.176	44.922	59.570	82.318	102.829	118.977
Totale	85.522	119.679	156.406	181.767	232.766	282.683	361.576	424.683	501.445	574.133

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Ad un decremento percentuale degli alunni stranieri nelle scuole dell'infanzia e primaria (cfr. tabb. 2.2 e 2.3) si manifesta un progressivo aumento degli studenti nelle scuole secondarie di II grado (dal 10,4% del 1998/1999 al 20,7% del 2007/2008, mentre in numeri assoluti si è passati da 8.910 a 118.977). Tali andamenti indicano il corso delle trasformazioni in atto.

La tabella 2.4 presenta l'incidenza della presenza di alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica che è passata dal 1,1% nel 1998/1999 al 6,4% nell'anno 2007/2008.

Tabella 2.3 – Distribuzione percentuale sul totale degli alunni stranieri per ordine e grado di istruzione nel periodo 1998/99 - 2007/08

ordine e grado di istruzione	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Infanzia	21,2	20,1	25,4	20,3	20,8	19,4	20,2	19,2	18,9	19,3
Primaria	45,8	44,3	40,1	42,2	41,0	40,8	40,0	38,7	38,1	37,9
Seco. di I grado	22,5	24,1	22,8	24,3	24,0	23,9	23,3	22,7	22,6	22,0
Seco. di II grado	10,4	11,5	11,7	13,2	14,3	15,9	16,5	19,4	20,5	20,7
Totale	100,0									

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

L'incidenza aumenta in modo costante e graduale in tutti gli anni del decennio considerato con un incremento progressivo più sensibile nella scuola secondaria di II grado che passa, in dieci anni, dallo 0,4% al 4,3%.

Tabella 2.4 – Percentuale di alunni stranieri sul totale degli alunni per ordine e grado di istruzione nel periodo 1998/99 – 2007/08

Ordine e grado di istruzione	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Dell'infanzia	1,3	1,7	2,2	2,6	3,4	3,8	4,6	5,0	5,7	6,7
Primaria	1,5	2,0	2,4	3,0	3,8	4,5	5,4	6,0	6,8	7,7
Seco. di I grado	1,2	1,7	2,2	2,7	3,5	4,0	4,8	5,5	6,5	7,3
Seco. di II grado	0,4	0,6	0,8	1,1	1,5	1,9	2,3	3,1	3,8	4,3
Totale	1,1	1,5	1,8	2,3	3,0	3,5	4,2	4,8	5,6	6,4

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Tabella 2.5 – Percentuale di alunni stranieri sul totale degli alunni per regione nel periodo 1998/99 - 2007/08

Regione	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Emilia R.	2,6	3,2	3,8	4,8	5,9	7,0	8,4	9,5	10,7	11,8
Umbria	2,0	2,6	3,3	4,3	5,4	6,6	7,8	8,9	10,1	11,4
Lombardia	2,1	2,7	3,1	3,8	4,8	5,8	7,0	8,1	9,2	10,3
Veneto	1,6	2,3	2,8	3,7	4,6	5,6	7,0	8,0	9,0	10,2
Marche	1,5	2,3	3,0	3,8	4,9	5,9	7,1	7,9	8,8	9,9
Piemonte	1,6	2,1	2,6	3,2	4,3	5,4	6,5	7,6	8,5	9,7
Toscana	1,9	2,7	3,1	3,7	4,7	5,4	6,3	7,3	8,4	9,4
Liguria	1,4	1,9	2,7	3,5	4,7	5,3	6,3	6,9	7,9	9,0
Friuli V G	1,8	2,4	2,8	3,4	4,4	4,9	5,9	6,9	7,8	8,9
Lazio	1,2	1,7	2,0	2,3	3,1	3,6	4,5	5,2	6,0	7,0
Abruzzo	0,6	1,0	1,2	1,6	2,0	2,4	3,1	3,6	4,2	5,0
Calabria	0,2	0,3	0,4	0,6	0,7	0,9	1,1	1,4	1,8	2,3
Molise	0,2	0,3	0,5	0,4	0,7	0,7	1,0	1,2	1,5	2,1
Sicilia	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,9	1,0	1,3	1,7
Puglia	0,3	0,5	0,5	0,7	0,8	0,8	1,0	1,1	1,3	1,5
Basilicata	0,1	0,1	0,2	0,4	0,5	0,6	0,8	0,8	1,1	1,3
Sardegna	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,5	0,7	0,9	1,1	1,3
Campania	0,1	0,2	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,8	1,0	1,2
Totale Italia	1,1	1,5	1,8	2,3	3,0	3,5	4,2	4,8	5,6	6,4

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

La tabella 2.5 presenta i dati percentuali della presenza nel corso dell'ultimo decennio di alunni stranieri sul totale degli alunni per regione. L'Emilia Romagna, fin dall'inizio della serie storica, presenta la percentuale più alta di alunni stranieri (passando in dieci anni dal

2,6% all'11,8%). Altre quattro regioni superano il 10% (11,4% l'Umbria, 10,3% la Lombardia e 10,2% il Veneto) e altre cinque presentano valori compresi fra l'8,9% e il 9,9% (si tratta rispettivamente delle Marche, del Piemonte, della Toscana, della Liguria e del Friuli Venezia Giulia). Anche nelle regioni del Sud si manifesta una progressione della presenza di alunni stranieri, anche se a partire da valori decisamente inferiori rispetto alle regioni del Nord e del Centro.

Ad una presenza così estesa in termini quantitativi è associata un'altrettanto estesa presenza in termini di cittadinanze censite. Oggi si può affermare che la quasi totalità dei paesi del mondo ha un proprio rappresentante nella nostra scuola. Tale situazione, se da un lato può configurare un problema da affrontare e risolvere per le diversità di ordine etnico, linguistico, religioso, dovuto a diverse tradizioni e culture, dall'altro costituisce una risorsa e un arricchimento culturale e sociale che non deve essere disperso e vanificato.

Nella tabella 2.6 si riporta un quadro sinottico che descrive le principali caratteristiche comuni agli allievi stranieri nella scuola italiana negli anni scolastici 2006/2007 e 2007/2008.

Tabella 2.6 – Quadro sinottico della presenza di allievi stranieri nella scuola italiana (anni scolastici 2006/2007 e 2007/2008)

	a. s.	
	2006/2007	2007/2008
Gli alunni con cittadinanza non italiana	501.445	574.133
L'incremento percentuale rispetto all'anno precedente	+18,1%	+14,5%
L'incremento percentuale rispetto all'anno precedente nella scuola secondaria di II grado	+24,9%	+15,7%
La percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni	5,6%	6,4%
La percentuale dei nati in Italia tra gli alunni con cittadinanza non italiana	-	34,7%
La percentuale degli ingressi nell'ultimo anno scolastico fra gli alunni non italiani	-	10,0%
Le scuole con l'incidenza più alta: Primarie	6,8%	7,7%
La zona del Paese con l'incidenza più alta: Nord-Est	9,3%	10,3%
La regione con l'incidenza più alta: Emilia Romagna	10,7%	11,8%
La provincia con l'incidenza più alta: Mantova	14,0%	15,4%
Il comune capoluogo con l'incidenza più alta: 2007 Milano; 2008 Prato	14,2%	15,2%
La percentuale di scuole che presentano alunni non italiani	67,1%	71,3%
Il paese di provenienza più rappresentato (% su tot. degli stranieri): 2007 Albania; 2008 Romania	15,6%	16,2%
Il paese di provenienza con la maggiore crescita rispetto all'anno precedente: Romania	+29,8%	+35,2%

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Tabella 2.7 – Serie storica (1998/99-2007/08) degli alunni stranieri nelle scuole italiane divisi per paese di provenienza (europeo – extraeuropeo)

Anno scolastico	Alunni con cittadinanza europea		Alunni con cittadinanza extra-europea	
	Valori assoluti	Valori %	Valori assoluti	Valori %
1998-1999	35.687	41,7	49.835	58,3
1999-2000	51.361	42,9	68.318	57,1
2000-2001	64.342	43,7	83.064	56,4
2001-2002	80.622	44,4	101.145	55,7
2002-2003	103.717	44,6	129.049	55,4
2003-2004	131.104	46,4	151.579	53,6
2004-2005	172.700	47,8	188.876	52,2
2005-2006	205.559	48,4	219.124	51,6
2006-2007	248.387	49,5	253.058	50,5
2007-2008	286.609	49,9	287.524	50,1

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Accanto ai dati che forniscono un quadro generale degli aspetti quantitativi del fenomeno migratorio e della sua progressione nel tempo, vi è un altro elemento che deve essere sottolineato e che nel corso di questi ultimi anni ha determinato un netto cambiamento nella composizione delle presenze straniere nelle scuole italiane.

Infatti, a fronte ancor oggi di una prevalenza di alunni con cittadinanze di paesi extraeuropei, è aumentato, anno dopo anno, il numero di studenti provenienti da paesi europei. Se dieci anni fa vi erano 16,6 punti percentuali di scarto a favore dei primi, oggi tale differenza si è ridotta a 0,2 punti percentuali e tutto fa presumere che nell'anno scolastico 2008/2009 si verificherà il sorpasso. La tabella 2.7 mostra chiaramente la tendenza dell'aumento degli alunni europei e l'attuale sostanziale equilibrio tra i due macrogruppi.

La crescente presenza di alunni provenienti dai paesi europei, per la nostra istituzione scolastica dovrebbe costituire un elemento di minore complessità dovuto alle maggiori affinità culturali, religiose e linguistiche con la popolazione scolastica italiana. Un ulteriore livello di analisi riguarda l'appartenenza o no a paesi dell'Unione Europea. A tale riguardo si può constatare che il nostro Paese attrae persone dal vecchio continente provenienti quasi esclusivamente da paesi dell'Est che da pochi anni hanno ritrovato una loro identità nazionale non ancora accompagnata da processi economici e sociali forti.

Tra gli altri alunni con cittadinanza non italiana, la presenza di quelli provenienti dall'Africa, che a cavallo degli anni '90 erano andate crescendo fino a raggiungere nel 1998/1999 il 30% dell'intera popolazione scolastica straniera, sono gradualmente diminuite fino ad attestarsi nel 2007/2008 al 23,9%. Stabili o con lieve tendenza alla riduzione in termini percentuali le presenze di alunni provenienti dagli altri continenti.

Un'altra ricognizione della presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane riguarda la natura dell'istituzione di accoglienza, statale o non statale. La tabella 2.8 presenta le linee principali di tale collocazione.

Tabella 2.8 – Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana per tipo scuola (statale e non statale). Anno scolastico 2007/08

Ordine e grado di istruzione	Alunni con cittadinanza non italiana		
	Scuole statali	Scuole non statali	Totale
Dell'infanzia	68.734	42.310	111.044
Primaria	208.262	9.454	217.716
Secondaria primo grado	123.728	2.668	126.396
Secondaria secondo grado	114.192	4.785	118.977
Totale	514.916	59.217	574.133

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Complessivamente si rileva come gli alunni stranieri siano più presenti nelle strutture statali. Infatti, a fronte di una percentuale di popolazione scolastica presente nelle scuole non statali pari al 13,7% (ogni 100 scolarizzati circa 14 si trovano nelle non statali), per la popolazione scolastica straniera tale valore scende al 10,3%. La maggiore concentrazione di alunni stranieri nelle istituzioni scolastiche statali è connessa sia con la capillare diffusione di queste scuole sul territorio, e in particolar modo nei grandi centri urbani, sia con la gratuità delle scuole dell'obbligo.

Il divario nelle presenze straniere fra le istituzioni statali e non statali tende ad accentuarsi: rispetto all'anno scolastico 2006/2007 l'incremento di presenza degli stranieri nelle scuole statali è cresciuto dello 0,9% a fronte dello 0,6% registrato nelle scuole non statali.

Come detto, la percentuale di presenza di allievi stranieri sul totale degli alunni pari al 6,4% costituisce un risultato nazionale che nasconde articolazioni notevolmente differenziate sia tra gli ambiti territoriali sia tra i diversi ordini scolastici.

Esaminando i valori percentuali dei diversi settori scolastici (cfr. tabella 2.9), la scuola primaria presenta la percentuale più alta di presenza di studenti stranieri con il 7,7%. Fra le scuole primarie statali si registra in assoluto la percentuale nazionale più elevata (8,1%), in crescita di un punto percentuale in più rispetto all'anno scolastico 2006/2007. Seguono le scuole statali secondarie di I grado (7,6%) e dell'infanzia (7,2%). Nelle secondarie di II grado statali la percentuale si attesta al 4,5% e ciò conferma come la concentrazione di presenze

straniere sia ancora prevalente nei livelli iniziali del sistema di istruzione a seguito della natura giovane e tuttora in espansione del fenomeno migratorio.

Tabella 2.9 – Percentuali di presenza di alunni con cittadinanza non italiana per ordine scolastico - a. s. 2007/08

Ordine e grado di istruzione	Scuole statali	Scuole non statali	Totale
Dell'infanzia	7,2	6,1	6,7
Primaria	8,1	3,7	7,7
Secondaria primo grado	7,6	3,0	7,3
Secondaria secondo grado	4,5	2,5	4,3
Totale	6,7	4,8	6,4

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Si noti come la scuola dell'infanzia sia l'unica a presentare una modesta differenza fra i valori percentuali delle scuole statali (7,2%) rispetto alle non statali (6,1%). La spiegazione di questa piccola differenza è attribuibile alla cospicua presenza di scuole comunali (e quindi non statali) nelle aree settentrionali e nelle città ad alta concentrazione di immigrati.

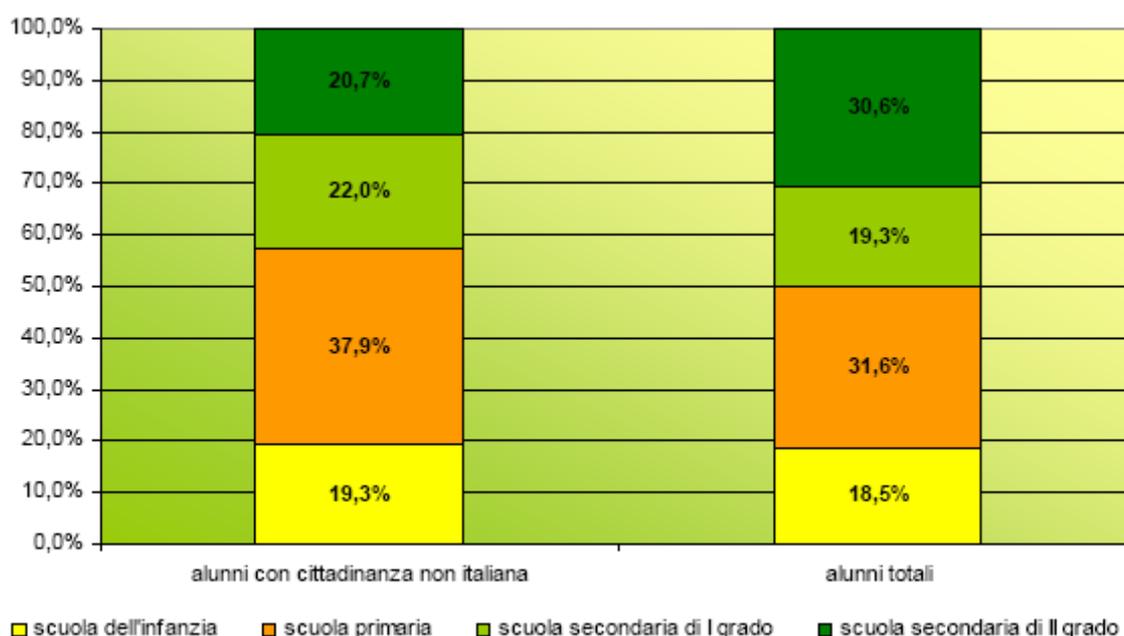


Figura 2.2 – Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana e della popolazione scolastica in totale per ordine e grado di istruzione - a.s. 2007/08. Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

La figura 2.2 presenta il confronto fra la popolazione scolastica straniera e quella totale rispetto al tipo di scuola frequentata. Analizzandone i valori si può constatare come la popolazione scolastica straniera rispetto a quella totale sia più concentrata nei tre livelli iniziali (dalla scuola d'infanzia fino alla secondaria di I grado); solo a livello di scuola secondaria di II grado la differenza è a favore della popolazione scolastica totale di circa dieci punti percentuali.

La figura 2.3 consente di confrontare le due popolazioni all'interno dei vari tipi di scuole secondarie di II grado. A questo proposito è consistente la presenza di allievi stranieri negli istituti professionali con una percentuale di presenza doppia rispetto alla popolazione scolastica totale (40,7% a fronte del 20,3%).

I dati analizzati fino a questo punto rappresentano un singolo stato in un processo che è in corso da circa un decennio e che non può considerarsi stabilizzato per i prossimi anni. Tenendo conto di alcuni fattori demografici, come il diverso tasso di natalità fra le donne italiane e le donne immigrate (con valori rispettivamente di 1,3 per le prime e di 2,6 per le seconde), e l'età media decisamente più bassa della popolazione immigrata rispetto a quella italiana, nei prossimi anni alcune delle tendenze qui evidenziate necessariamente si assottiglieranno e altre si amplieranno.

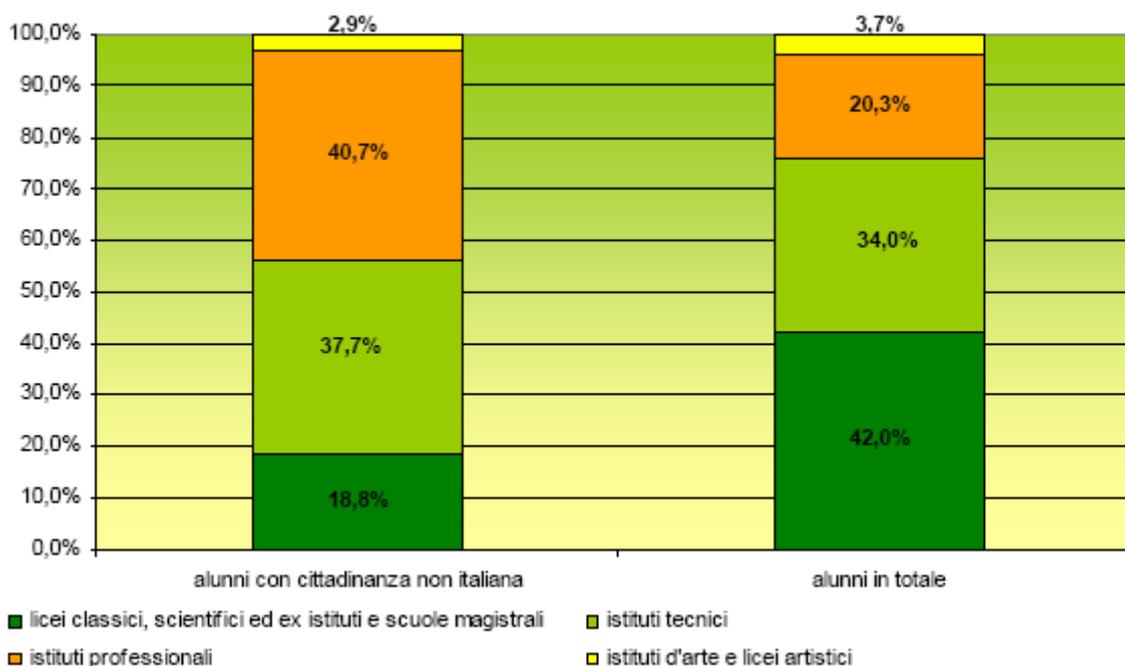


Figura 2.3 – Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana e della popolazione scolastica in totale nelle scuole secondarie di II grado per tipologia di istruzione - a.s. 2007/08. Fonte: “Ministero dell’Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi”, 2009.

La tabella 2.10 rappresenta in modo eloquente l’andamento del processo migratorio nelle nostre scuole che si caratterizza come fenomeno in evoluzione e in forte sviluppo, non ancora stabilizzato e pervenuto a sistema. Infatti, si manifesta una accentuazione di presenze all’inizio dei singoli percorsi di istruzione, come indicatore di un accesso recente e ancora in fase iniziale.

Tenendo conto sia nella media nazionale sia delle diverse situazioni delle principali ripartizioni geografiche del Paese, il primo anno di corso registra una presenza superiore rispetto agli anni successivi, quasi a confermare la coincidenza dell’inizio del percorso scolastico con l’ingresso degli stranieri nel nostro Paese.

Osservando l’andamento delle percentuali di studenti stranieri per anno di corso nelle diverse zone geografiche, oltre a confermare quanto sopra evidenziato, si può rilevare che questa è ovunque maggiore nella scuola primaria e ciò potrebbe indicare anche la presenza maggiore di allievi di seconda generazione. Rispetto alla media nazionale che registra una percentuale di presenza straniera pari al 6,4%, nel Nord-Est per la scuola primaria nel primo anno di corso tale valore si presenta più che doppio (13,0%; vedi tab. 2.10).

Anche per la scuola secondaria di II grado le articolazioni dell’incidenza straniera per anno di corso e per territorio seguono l’andamento sopra richiamato. Esaminando le situazioni nei diversi tipi, dall’istruzione classica a quella artistica (vedi tabella 2.11), si può rilevare che nelle regioni settentrionali la maggiore presenza si registra negli istituti tecnici e professionali,

mentre nelle regioni centrali si registra nell'istruzione classica (scientifica e magistrale) e nell'istruzione artistica.

Tabella 2.10 – Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica e anno di corso - a. s. 2007/08

Tipo scuola e Anno di corso	Area geografica					Totale
	Nord-ovest	Nord-est	Centro	Sud	Isole	
Infanzia						
Totale	10,5%	10,4%	8,3%	1,6%	1,6%	6,7%
Primaria						
I anno	12,2%	13,0%	10,5%	2,4%	2,6%	8,4%
II anno	11,8%	12,1%	9,9%	2,2%	2,1%	7,8%
III anno	11,7%	11,7%	9,6%	2,1%	1,9%	7,6%
IV anno	11,3%	11,7%	9,7%	2,1%	2,0%	7,5%
V anno	11,0%	11,7%	9,7%	2,1%	1,8%	7,3%
Totale	11,6%	12,0%	9,9%	2,2%	2,1%	7,7%
Secondaria I grado						
I anno	11,1%	11,8%	10,0%	2,3%	2,1%	7,4%
II anno	11,4%	12,0%	9,9%	2,2%	1,9%	7,5%
III anno	11,0%	11,6%	9,5%	2,0%	1,7%	7,1%
Totale	11,1%	11,8%	9,8%	2,2%	1,9%	7,3%
Secondaria II grado						
I anno	10,1%	10,8%	9,1%	1,8%	1,5%	6,4%
II anno	7,7%	8,2%	6,5%	1,3%	1,1%	4,8%
III anno	6,6%	7,3%	5,9%	1,1%	0,9%	4,2%
IV anno	5,0%	5,2%	4,5%	0,9%	0,8%	3,1%
V anno	3,8%	4,1%	3,4%	0,7%	0,5%	2,4%
Totale	6,9%	7,4%	6,1%	1,2%	1,0%	4,3%
Totale scuola italiana	10,0%	10,3%	6,0%	3,0%	1,6%	6,4%

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Le percentuali dell'area settentrionale probabilmente dipendono da una maggiore attrattiva del mondo produttivo ed economico di quel territorio e dalle più favorevoli condizioni lavorative che richiamano gli studenti stranieri ad acquisire una formazione-istruzione funzionale all'immediata occupazione.

Tabella 2.11 – Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica e anno di corso - Scuola secondaria di II grado per tipo di istituto - a. s. 2007/08

Tipo istituto e Anno di corso	Area geografica					Totale
	Nord-ovest	Nord-est	Centro	Sud	Isole	
Licei classici, scientifici, linguistici e ex istituti magistrali						
I anno	3,9%	4,3%	4,4%	1,3%	1,0%	2,9%
II anno	3,1%	3,3%	3,1%	0,8%	0,7%	2,1%
III anno	2,6%	2,8%	2,7%	0,7%	0,6%	1,8%
IV anno	2,1%	2,2%	2,3%	0,6%	0,6%	1,5%
V anno	1,6%	1,9%	1,9%	0,5%	0,3%	1,2%
Totale	2,7%	3,0%	3,0%	0,8%	0,6%	1,9%
Istituti tecnici						
I anno	10,9%	11,1%	10,1%	1,9%	1,8%	7,0%
II anno	8,4%	8,4%	7,4%	1,3%	1,2%	5,3%
III anno	7,6%	7,8%	7,1%	1,2%	1,1%	4,8%
IV anno	5,7%	6,1%	5,4%	0,9%	0,9%	3,7%
V anno	4,4%	4,5%	3,9%	0,7%	0,5%	2,7%
Totale	7,7%	7,8%	6,9%	1,2%	1,1%	4,8%
Istituti professionali						
I anno	20,1%	21,6%	17,4%	2,6%	2,1%	12,0%
II anno	15,8%	16,8%	12,8%	2,2%	1,7%	9,6%
III anno	13,2%	14,5%	11,4%	1,8%	1,1%	8,4%
IV anno	10,0%	9,9%	8,5%	1,4%	1,0%	5,9%
V anno	8,3%	8,0%	6,4%	1,0%	0,8%	4,8%
Totale	14,4%	15,0%	12,0%	1,9%	1,5%	8,7%
Istituti d'arte e licei artistici						
I anno	5,6%	6,1%	8,4%	2,1%	1,6%	4,8%
II anno	4,1%	5,6%	6,5%	1,5%	0,9%	3,8%
III anno	3,7%	4,5%	6,1%	1,2%	0,8%	3,3%
IV anno	3,2%	3,7%	4,1%	1,1%	0,7%	2,6%
V anno	1,9%	1,7%	3,7%	0,6%	0,5%	1,7%
Totale	3,9%	4,5%	6,0%	1,3%	1,0%	3,4%
Totale scuola italiana	6,9%	7,4%	6,1%	1,2%	1,0%	4,3%

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

2.2 Definire le seconde generazioni

La trasformazione del flusso migratorio straniero in immigrazione per popolamento e la nascita o la prima socializzazione in Italia dei figli di immigrati rappresentano un fenomeno fondamentale sia per gli studi migratori sia, più in generale, per gli studi sul mutamento della società italiana, anche se, per molti versi, si tratta di un tema poco trattato negli studi specialistici (Ambrosini e Molina, 2004). Infatti, l'integrazione delle famiglie degli immigrati solleva questioni di tipo economico, sociale, demografico e psicologico che fino a qualche anno fa non erano state adeguatamente affrontate, proprio nella convinzione che si trattasse di un'immigrazione di tipo prevalentemente temporanea.

Oggi molti dati a nostra disposizione mostrano una tendenza che contraddice questa prospettiva; fra questi, l'insediamento durevole degli immigrati si attesta anche e soprattutto nella sempre maggiore presenza nelle scuole italiane dei loro figli.

Come detto, il D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394 prevede che tutti gli alunni con cittadinanza non italiana, qualora siano in età scolare, anche se sprovvisti di permesso di soggiorno, debbano essere iscritti presso una istituzione scolastica. L'eventuale non regolarità della permanenza nel Paese dei loro genitori non preclude la possibilità di iscriversi alla scuola dell'obbligo. L'unica distinzione prevista riguarda le classi di iscrizioni. La legislazione scolastica nazionale propone infatti una distinzione tra minori figli di cittadini comunitari, che sono iscritti di norma alla classe della scuola d'obbligo successiva per numero di anni e di

studio a quella frequentata con esito positivo nel paese di provenienza, e gli alunni extracomunitari (D. lgs. 16 aprile 1994, n. 297, art. 115 e 116).

Come detto nel paragrafo precedente, la presenza di studenti stranieri è cresciuta in modo consistente nell'ultimo decennio. Un simile fenomeno pone delle sfide di cruciale importanza per il vissuto scolastico sia del personale docente, sia dei ragazzi italiani, sia dei ragazzi figli di immigrati. Tra questi, inoltre, è opportuno distinguere quelli con diverso percorso migratorio, poiché diverse sono le aspettative di vita e di mobilità sociale tra ragazzi giunti in Italia assieme ai genitori in età avanzata e scolarizzati nel paese di origine e ragazzi nati da genitori immigrati in Italia e qui scolarizzati.

A tale proposito è sempre più opportuno distinguere le cosiddette 'seconde generazioni' di immigrati (Besozzi, 2001). Con questo termine, da tempo impiegato nella letteratura specialistica di riferimento, si intendono i figli nati nei paesi di destinazione o ivi giunti in età prescolare.

In studi e ricerche condotte in Italia e in altri paesi si dimostra che la velocità e le modalità di integrazione sono assai diverse per chi nasce nel paese d'arrivo, chi vi giunge nell'infanzia, e chi vi giunge durante l'adolescenza dopo aver compiuto un lungo processo di socializzazione nel paese d'origine.

Inoltre, esistono altre situazioni eterogenee; di seguito si riporta una casistica probabilmente non esaustiva:

1. figli con un genitore italiano e uno straniero;
2. nomadi, equiparati ai minori di origine straniera;
3. bambini nati nel paese di accoglienza, ma poi mandati a trascorrere l'infanzia presso il paese d'origine dei genitori;
4. minori giunti soli e presi in carico da progetti educativi realizzati in Italia;
5. minori rifugiati;
6. minori arrivati per adozione internazionale.

Per tenere conto delle diverse situazioni esistenziali è stata introdotta la locuzione 'seconde generazioni' per intendere chi è emigrato nella prima infanzia o è nato nel paese di accoglienza. Scendendo ancora più nel dettaglio, e tenendo conto solo dei figli con entrambi i genitori stranieri, si è formulata una tipologia delle seconde generazioni articolata nei seguenti quattro tipi (Rumbaut 1994; 1997):

1. seconda generazione in senso stretto tipo 2 = solo i figli di immigrati nati in Italia;
2. seconda generazione tipo 1,75 = figli nati all'estero e immigrati in Italia in età prescolare da 0 a 5 anni;
3. seconda generazione tipo 1,50 = figli nati all'estero e immigrati in Italia in età compresa fra i 6 e i 12 anni;
4. seconda generazione tipo 1,25 = figli nati all'estero e immigrati in Italia in età compresa fra i 13 e i 17 anni.

Sono in crescita anche i ragazzi figli di famiglie miste che, a seconda dei casi sono considerati italiani o stranieri, in quanto spesso possiedono la doppia cittadinanza. Ad esempio, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica classifica come 'stranieri' gli alunni che, anche se nati in Italia, hanno entrambi i genitori di nazionalità non italiana. Ciò significa che non vengono presi in considerazione i dati relativi agli studenti con doppia cittadinanza, di cui una italiana, agli apolidi e agli alunni appartenenti a comunità nomadi.

A complicare ulteriormente il quadro definitorio si dovrebbero considerare anche gli immigrati e i loro figli che nel corso degli ultimi anni hanno acquisito la cittadinanza italiana

e i figli di coppie in cui un solo genitore è italiano, con l'ulteriore possibile distinzione sui secondi genitori rispetto il paese di nascita (se occidentale o ad alta industrializzazione; dell'Unione Europea o non occidentale).

Una classificazione analitica dovrebbe dunque considerare il paese di nascita e la cittadinanza dei genitori, il percorso migratorio dell'intera famiglia, il paese di nascita e l'eventuale età di immigrazione dei figli. Articolando simultaneamente questi criteri si possono ottenere diverse tipologie; una di queste potrebbe distinguere fra:

1. Nati in Italia da genitori italiani, o autoctoni;
2. Nati in Italia da genitori stranieri;
3. Nati all'estero da genitori stranieri e immigrati in Italia in età 0-5 anni;
4. Nati all'estero da genitori stranieri e immigrati in Italia in età 6-12 anni;
5. Nati all'estero da genitori stranieri e immigrati in Italia in età 13-17 anni;
6. Nati in Italia da genitori di cui uno italiano e uno straniero occidentale;
7. Nati all'estero da genitori di cui uno italiano e uno straniero occidentale e arrivati in Italia prima dei cinque anni di età;
8. Nati in Italia da genitori di cui uno italiano e uno straniero non occidentale;
9. Nati all'estero da genitori di cui uno italiano e uno straniero non occidentale e arrivati in Italia prima dei cinque anni;
10. Nati all'estero da genitori italiani e arrivati in Italia prima dei cinque anni di età.

La tipologia sopra riportata costituisce un buon esempio della complessità, nel tempo crescente, di quella che troppo semplicisticamente viene considerata una proprietà dicotomica i cui stati sono 'italiano' e 'straniero'. Come abbiamo visto sono possibili diversi gradi e sfumature nell'essere italiano e/o straniero e, sebbene sia già così oggi, nel tempo sarà sempre più complesso distinguere i diversi stati su questa proprietà tanto che, probabilmente, sarà necessario sostituirla con un generale concetto di 'meticciato'.

È essenziale definire in modo per quanto possibile preciso le seconde generazioni di immigrati perché in generale, nella letteratura scientifica sul tema, sono sempre state rilevate delle enormi differenze rispetto alla prima generazione di immigrati.

Quando giunge nel paese d'arrivo, la prima generazione è disposta a fare lavori pesanti, ripetitivi e poco pagati; mantiene gli stili di vita e di consumo dei paesi d'origine e assimila molto lentamente quelli tipici della società ospitante. In generale è disposta a sostenere condizioni di vita e di lavoro difficilmente accettabili per gli autoctoni. Non è così per i figli degli immigrati nati o cresciuti nel paese di accoglienza durante la prima infanzia. La socializzazione avvenuta a stretto contatto con i coetanei autoctoni comporta molto spesso un'assimilazione dello stile di vita e delle aspettative sul futuro simile a quella dei giovani del paese di accoglienza. A ciò si aggiungono le aspettative di riscatto sociale (Ambrosini e Molina, 2004) e l'impegno che i genitori immigrati riversano sui loro figli nel promuoverne l'ascesa sociale. Per tali ragioni le seconde generazioni raramente sono disposte ad accettare le condizioni di vita e di lavoro che hanno accettato i genitori e, anche se da adulti potrebbero essere costrette a dover ridimensionare queste aspettative alla luce delle effettive *chances* di mobilità sociale, sviluppando sentimenti conflittuali o di insoddisfazione verso il paese di origine. In altri termini, il modello della cosiddetta inclusione subordinata (Cotesta, 1992; 1995; 2004; 2005), secondo il quale gli immigrati sono tollerati nella misura in cui si adattano alle posizioni più basse della scala sociale, accettando di svolgere lavori ancora necessari ma sempre più rifiutati dalla popolazione autoctona, non appare facilmente trasferibile alle seconde generazioni.

Quindi, nello studio dell'integrazione scolastica un tema fondamentale da affrontare riguarda il paese di provenienza della famiglia e il percorso migratorio seguito. Ad esempio,

in una ricerca sui percorsi scolastici degli alunni stranieri in Francia, si evidenzia come alcuni gruppi di alunni stranieri (algerini e marocchini) conoscano maggiori difficoltà e riportino risultati scolastici peggiori rispetto ad altri gruppi come i portoghesi, nonostante una maggiore padronanza della lingua (Tribalat, 1995). Anche altre ricerche hanno indagato i percorsi scolastici delle seconde generazioni in base all'origine nazionale dei genitori, risultata come uno tra i più importanti fattori predittivi rispetto al risultato nel processo di integrazione (cfr. Portes e Rumbaut, 2001).

La questione delle seconde generazioni appare oggi decisiva soprattutto a proposito degli studi sul successo scolastico degli immigrati, nella misura in cui gli esiti del processo assimilatorio possono essere diversi a seconda dell'età in cui avviene la socializzazione del minore straniero. In generale, è stato osservato come i figli di immigrati che nascono nel paese di destinazione (seconde generazioni) tendano ad avere risultati migliori rispetto a coloro i quali giungono nel paese di destinazione durante l'infanzia.

D'altra parte, profonde differenze linguistiche e culturali tra il paese di origine e il paese di accoglienza determinano precise configurazioni di ruolo del minore all'interno della famiglia (sulla padronanza della lingua da parte dei genitori rispetto a quella dei minori stessi; si pensi, ad esempio, al caso del giovane che dispone di maggiore padronanza della lingua del paese di accoglienza rispetto al genitore: questo ha effetti ambivalenti rispetto al rapporto con l'autorità genitoriale, e nei confronti della ricerca di una compensazione nel rapporto col gruppo dei pari; cfr. Ambrosini e Molina, 2004).

Inoltre, i processi migratori hanno esiti profondamente diversificati a seconda della maggiore o minore costituzione di reti comunitarie più o meno solide nel paese di accoglienza. Come già indicato dai dati di panel di altre ricerche, infatti, le integrazioni di maggior successo riguardano giovani che hanno potuto contare, durante l'adolescenza, su una rete familiare e sociale di supporto che li ha messi in grado di recuperare l'*handicap* iniziale rispetto ai cittadini autoctoni. Quindi, là dove le reti locali di individui provenienti dallo stesso paese sono consolidate e il minore straniero può disporre del supporto di un maggiore capitale sociale, il successo scolastico appare favorito.

Il processo di cittadinanza dell'immigrato è favorito da fattori come il ricongiungimento con i familiari, la nascita dei figli, la loro scolarizzazione, l'incremento dei rapporti con le istituzioni della società ricevente (Ambrosini e Molina, 2004). L'analisi dell'integrazione dei figli degli immigrati, pertanto, può fornire molte informazioni anche sull'inserimento dei loro genitori nella società di accoglienza.

La scuola italiana, organizzata fundamentalmente su base territoriale, mette a stretto contatto per diverse ore al giorno figli di autoctoni e figli di immigrati, a prescindere dalle diverse condizioni economiche delle loro famiglie. L'assenza di modelli ghettizzanti di integrazione scolastica costituisce un ulteriore importante aspetto della socializzazione dei minori stranieri.

La letteratura specialistica finora è stata più attenta a fenomeni di concentrazione e segregazione sociale (e di conseguenza a modelli di assimilazione segmentata; cfr. Portes, 1995). Dal punto di vista amministrativo e pedagogico, l'organizzazione di una scuola con alunni di varie cittadinanze, differenti appartenenze linguistiche o religiose, è necessariamente organizzata in modo diverso rispetto ad una scuola con alunni con una sola cittadinanza oltre a quella italiana. L'interesse della questione dell'integrazione scolastica è strettamente legato alla questione dell'assimilazione sociale degli stranieri più generale. In tal senso, la scuola pubblica presenta un ruolo cruciale come fattore di promozione di multiculturalità, aggregando giovani della stessa età senza distinzione di provenienza né di classe, ma anche come specchio e potenziale propulsore di ulteriori forme di discriminazione e marginalizzazione, nel momento in cui la marginalità sociale e culturale produce difficoltà scolastiche, le quali a loro volta producono marginalità sociale. Una simile spirale può

alimentare una cultura oppositiva di rifiuto del sistema di norme e valori della società di accoglienza (Zhou, 1997; Ambrosini e Molina, 2004).

In altri termini, in una situazione in cui il gruppo dei pari rappresenta l'agenzia principale di socializzazione valoriale sostitutiva della famiglia, e l'impegno negli studi può essere concepito dal gruppo come una passiva accettazione della cultura oppressiva di accoglienza, può realizzarsi una socializzazione anticipatoria al fallimento e alla marginalizzazione sociale (Portes e Zhou, 1993).

A tale riguardo, recenti studi del Ministero dell'Istruzione (Mpi, 2005b) hanno evidenziato come gli esiti scolastici degli studenti italiani siano mediamente migliori (in termini di tassi di promozione) in contesti scolastici in cui ci sia anche la presenza di alunni stranieri rispetto agli esiti di studenti italiani in istituzioni che abbiano esclusivamente studenti italiani.

Studiare l'integrazione scolastica non significa soltanto approfondire l'analisi della scuola come grande laboratorio di integrazione della diversità e di reciproco arricchimento degli individui (docenti, studenti e famiglie); e non significa soltanto affrontare il tema del multiculturalismo sempre più presente nella società italiana (Giovannini e Queirolo Palmas, 2002). Significa, soprattutto, affrontare il tema dell'assimilazione sociale e dell'integrazione futura nella società degli immigrati, nella quale l'integrazione può essere un predittore del successo scolastico e del conseguimento di un titolo di studio, fattore che a sua volta può essere considerato un predittore delle *chances* concrete di mobilità sociale aperte agli stranieri. In generale, infatti, la letteratura concorda nel ritenere che in tutte le società avanzate l'istruzione svolga un ruolo fondamentale nel processo di collocazione degli individui all'interno dello spazio sociale. Al crescere del titolo di studio raggiunto aumentano regolarmente le probabilità di accedere alle classi medie e superiori, mentre diminuiscono quelle di occupare le posizioni sociali più svantaggiate. Il che va naturalmente verificato anche per le generazioni future di immigrati, per le quali possono valere forme di assimilazione segmentata che prevedono, tra le altre, anche la possibilità, per alcune minoranze, di conoscere un'alta integrazione economica o sociale a fronte di una bassa integrazione culturale (cfr. Rumbaut, 1997; Ambrosini e Molina, 2004).

Come detto nel paragrafo precedente, un dato di grande rilevanza è quello che dà conto degli alunni stranieri nati in Italia. Anche in Italia è evidente che le seconde generazioni siano diventate un fenomeno via via crescente la cui consistenza numerica permette una lettura più corretta della semplice presa d'atto dei fenomeni quantitativi legati a coloro che non possiedono la cittadinanza italiana. Di solito la seconda generazione ha un altro tipo di impatto sul sistema scolastico italiano in quanto l'ostacolo della scarsa conoscenza della lingua, che rappresenta uno dei problemi maggiori per l'inserimento in una classe dell'alunno straniero e per il suo percorso di apprendimento per lo meno nei primi anni, è quasi sempre superato. Restano alcune eccezioni riconducibili a comunità molto chiuse che di fatto mettono i loro bambini, nel momento in cui entrano per la prima volta a scuola, nella condizione di parlare solo la loro lingua madre.

Rimane invariata la necessità di armonizzare tradizioni, culture e credi religiosi diversi, ma il nascere e crescere in Italia agisce come una sorta di ammortizzatore sociale.

Le tabelle 2.12 e 2.13 mostrano (rispettivamente in valori assoluti e in valori percentuali) come quasi 200.000 alunni stranieri, cioè oltre un terzo (34,7%) di tutti i minorenni immigrati, siano nati nel nostro Paese. Considerando l'ordine e il grado scolastico il 71,2% degli allievi stranieri della scuola d'infanzia è di nascita italiana; il 41,1% della scuola primaria; il 17,8% della scuola secondaria dei I grado; il 6,8% della scuola secondaria di II grado (vedi tabella 2.13).

Tabella 2.12 – Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per regione e per ordine e grado di istruzione - a. s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia				totale
	infanzia	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	
Valle d' Aosta	173	201	35	15	424
Piemonte	8.216	8.712	1.830	559	19.317
Lombardia	22.186	25.039	6.373	2.159	55.757
Liguria	2.305	2.197	326	191	5.019
Trentino Alto Adige	1.152	1.167	253	47	2.619
Veneto	10.765	11.891	2.693	725	26.074
Friuli Venezia Giulia	1.892	1.783	419	122	4.216
Emilia Romagna	8.899	11.554	2.912	1.056	24.421
Toscana	5.850	6.696	1.571	649	14.766
Umbria	2.139	2.101	400	126	4.766
Marche	3.532	3.627	865	269	8.293
Lazio	6.632	7.820	2.700	1.094	18.246
Abruzzo	1.128	1.142	233	66	2.569
Molise	61	55	9	6	131
Campania	832	1.056	255	258	2.401
Puglia	1.112	1.381	364	155	3.012
Basilicata	81	79	19	19	198
Calabria	524	489	204	102	1.319
Sicilia	1.400	2.062	875	437	4.774
Sardegna	234	369	138	56	797
<i>Nord-Ovest</i>	<i>32.880</i>	<i>36.149</i>	<i>8.564</i>	<i>2.924</i>	<i>80.517</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>22.708</i>	<i>26.395</i>	<i>6.277</i>	<i>1.950</i>	<i>57.330</i>
<i>Centro</i>	<i>18.153</i>	<i>20.244</i>	<i>5.536</i>	<i>2.138</i>	<i>46.071</i>
<i>Sud</i>	<i>3.738</i>	<i>4.202</i>	<i>1.084</i>	<i>606</i>	<i>9.630</i>
<i>Isole</i>	<i>1.634</i>	<i>2.431</i>	<i>1.013</i>	<i>493</i>	<i>5.571</i>
Totale Italia	79.113	89.421	22.474	8.111	199.119

Fonte: "Ministero dell' Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Dai dati si evince una prospettiva di abbattimento progressivo delle problematiche legate alla non conoscenza della lingua, essendo la scolarizzazione degli alunni stranieri molto elevata e vicina a quella degli italiani.

Ciò, accompagnato dalla crescita continua delle seconde e in un prossimo futuro delle terze generazioni, comporterà che all'inizio del primo ciclo arriveranno progressivamente bambini già scolarizzati e con adeguate competenze linguistiche. La stabilità familiare e lavorativa che ha determinato una accentuata presenza di stranieri nelle aree settentrionali e in alcune zone dell'Italia centrale trova un riscontro anche nelle nascite italiane che raggiungono i valori più elevati in Lombardia (40,6%), Marche (37,5%), Veneto (37,1%) ed Emilia Romagna (37,0%). Molise, Basilicata e Calabria presentano, invece, i valori meno elevati: rispettivamente: 13,3%, 15,2% e 16,8%. In assoluto i valori massimi appartengono alle scuole dell'infanzia delle Marche e dell'Umbria con il 78,1%. All'opposto i valori minimi sono delle scuole di II grado del Trentino Alto Adige con 2,4% e del Molise (2,9%).

L'analisi per anno di corso evidenzia nettamente il trend discendente al crescere dei livelli di istruzione. Dal punto di vista territoriale si notano alcune variazioni, soprattutto a livello regionale, segno di un cambiamento di insediamenti più recenti (Marche) o più consolidati nel tempo (Lombardia).

Se la condizione di essere nati in Italia semplifica il processo di inserimento degli alunni stranieri nelle nostre scuole, al contrario, gli studenti che hanno frequentato per la prima volta la scuola italiana nell'anno scolastico 2007/2008 sono quelli che possono aver incontrato le più grandi difficoltà di inserimento. Si tratta di circa 46.000 nuovi alunni che rappresentano il 10% delle presenze straniere complessive del primo e del secondo ciclo di istruzione (con poche differenze fra un ordine e l'altro di istruzione; cfr. tabelle 2.14 e 2.15).

Tabella 2.13 – Percentuali alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per regione e per ordine e grado di istruzione - a. s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per 100 alunni stranieri frequentanti				
	infanzia	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d' Aosta	63,8	43,9	15,8	6,7	36,1
Piemonte	73,8	40,8	15,2	5,1	34,8
Lombardia	76,3	47,1	21,6	8,4	40,6
Liguria	73,9	37,0	8,1	4,3	28,6
Trentino Alto Adige	42,1	25,5	9,4	2,4	21,9
Veneto	74,6	43,1	17,0	5,8	37,0
Friuli Venezia Giulia	69,3	35,4	13,8	3,9	30,2
Emilia Romagna	74,3	46,4	21,2	7,0	37,1
Toscana	68,5	39,7	15,6	6,7	32,6
Umbria	78,1	41,5	14,1	4,1	34,8
Marche	78,1	45,7	18,4	5,4	37,5
Lazio	68,8	36,6	20,7	8,0	31,6
Abruzzo	62,5	31,5	10,4	3,3	26,5
Molise	39,1	14,3	3,8	2,9	13,3
Campania	46,1	22,3	7,9	7,9	18,4
Puglia	60,8	33,7	14,9	6,7	28,2
Basilicata	38,8	16,7	5,8	6,4	15,2
Calabria	41,6	16,1	11,0	6,0	16,8
Sicilia	54,2	35,1	26,1	15,0	32,4
Sardegna	48,6	32,3	15,8	8,0	24,9
<i>Nord-Ovest</i>	<i>75,4</i>	<i>44,7</i>	<i>18,7</i>	<i>7,1</i>	<i>38,0</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>71,2</i>	<i>42,5</i>	<i>17,8</i>	<i>5,9</i>	<i>35,3</i>
<i>Centro</i>	<i>71,3</i>	<i>39,5</i>	<i>18,0</i>	<i>6,8</i>	<i>33,2</i>
<i>Sud</i>	<i>52,9</i>	<i>25,7</i>	<i>10,5</i>	<i>6,2</i>	<i>22,1</i>
<i>Isole</i>	<i>53,4</i>	<i>34,6</i>	<i>23,9</i>	<i>13,7</i>	<i>31,1</i>
Totale Italia	71,2	41,1	17,8	6,8	34,7

Fonte: "Ministero dell' Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

A differenza degli allievi stranieri nati in Italia, l'incidenza dei valori percentuali di presenza di allievi che entrano nel sistema scolastico per la prima volta nell'anno scolastico 2007/2008 riguarda in misura maggiore le regioni meridionali ed insulari (con valori per quest'ultima spesso doppi, specie nelle scuole primarie, rispetto alle regioni del Nord). Ciò indica probabilmente sia che queste aree sono la prima meta in cui si insediano nuclei familiari di più recente immigrazione sia che presumibilmente sta cominciando una nuova fase in cui, a seguito delle variazioni nella composizione dei flussi migratori, stanno cambiando le destinazioni sul nostro territorio.

Ovviamente dal punto di vista quantitativo la Lombardia (9.487) e il Veneto (5.331), oltre al Lazio (6.195), grazie al determinante contributo della provincia di Roma, riportano i valori assoluti più alti.

Di per sé non si tratta in termini quantitativi di elevatissime entità, ma la non uniforme distribuzione sul territorio può creare, in particolari zone a forte densità di presenze di alunni neo arrivati, associata a presenze numerose pregresse, problemi e tensioni di difficoltosa gestione.

Un'ulteriore notazione riguarda il fatto che la diversa provenienza, e quindi la differente lingua conosciuta e parlata, può condizionare la celerità e la capacità di acquisizione degli elementi linguistici essenziali per attivare un positivo processo di apprendimento.

Tabella 2.14 – Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a. s. 2007/08 per regione e per ordine e grado di istruzione

regioni ed aree geografiche	Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08			totale
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	
Valle d' Aosta	46	25	35	106
Piemonte	1.809	1.023	711	3.543
Lombardia	5.045	2.484	1.958	9.487
Liguria	645	420	323	1.388
Trentino Alto Adige	254	113	87	454
Veneto	3.012	1.383	936	5.331
Friuli Venezia Giulia	630	267	303	1.200
Emilia Romagna	2.414	1.106	1.184	4.704
Toscana	1.831	871	780	3.482
Umbria	411	333	257	1.001
Marche	593	341	448	1.382
Lazio	2.868	1.670	1.657	6.195
Abruzzo	419	194	255	868
Molise	75	48	39	162
Campania	873	451	498	1.822
Puglia	650	321	210	1.181
Basilicata	95	47	29	171
Calabria	589	384	233	1.206
Sicilia	1.137	442	388	1.967
Sardegna	254	141	109	504
<i>Nord-Ovest</i>	<i>7.545</i>	<i>3.952</i>	<i>3.027</i>	<i>14.524</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>6.310</i>	<i>2.869</i>	<i>2.510</i>	<i>11.689</i>
<i>Centro</i>	<i>5.703</i>	<i>3.215</i>	<i>3.142</i>	<i>12.060</i>
<i>Sud</i>	<i>2.701</i>	<i>1.445</i>	<i>1.264</i>	<i>5.410</i>
<i>Isole</i>	<i>1.391</i>	<i>583</i>	<i>497</i>	<i>2.471</i>
totale Italia	23.650	12.064	10.440	46.154

Fonte: "Ministero dell' Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Un ultimo punto che merita un'analisi dettagliata riguarda gli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana. In questa sede presentiamo le informazioni, in valore assoluto e in valori percentuali, dei ripetenti attualmente presenti nelle scuole e il confronto delle incidenze con i corrispondenti valori riferiti agli alunni italiani.

L'analisi dei dati riportati nelle tabelle 2.16 e 2.17 evidenzia alcuni andamenti, e alcune differenze particolarmente significative. L'incidenza percentuale dei ripetenti stranieri, pur essendo costantemente più elevata in ogni settore scolastico, dalla scuola primaria alla secondaria di II grado, lo scarto tende a diminuire, anche se, ovviamente, i valori assoluti aumentano in modo considerevole al crescere dei livelli di scolarizzazione.

Nelle scuole primarie la percentuale degli stranieri ripetenti, pur essendo comunque pari solo allo 0,9%, è più che quadrupla rispetto a quella dei ripetenti italiani (0,9% contro lo 0,2% degli studenti italiani).

Nelle scuole secondarie di I grado è poco più che doppia (6,3% a fronte del 2,7% degli italiani).

Nelle scuole secondarie di II grado è ancora superiore di soli 2,9 punti percentuali (9,3% a fronte del 6,9% degli studenti italiani).

Complessivamente l'incidenza percentuale di ripetenti nelle due popolazioni, indipendentemente dall'ordine e dal grado di istruzione scolastica, presenta il valore del 4,5% fra gli stranieri e del 3,4% fra gli italiani.

Procedendo al confronto a livello regionale, spicca il dato riferito alle Isole nelle quali si registrano praticamente le stesse performance fra i due aggregati di alunni ripetenti (5,1% gli stranieri a fronte del 5% per gli italiani).

Tabella 2.15 – Percentuale alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 per regione e per ordine e grado di istruzione

regioni ed aree geografiche	Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 per 100 alunni stranieri frequentanti			
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d' Aosta	10,0	11,3	15,7	11,7
Piemonte	8,5	8,5	6,5	8,0
Lombardia	9,5	8,4	7,6	8,8
Liguria	10,8	10,5	7,2	9,6
Trentino Alto Adige	5,5	4,2	4,4	4,9
Veneto	10,9	8,7	7,4	9,5
Friuli Venezia Giulia	12,5	8,8	9,6	10,7
Emilia Romagna	9,7	8,0	7,8	8,7
Toscana	10,9	8,6	8,0	9,5
Umbria	8,1	11,7	8,5	9,1
Marche	7,5	7,3	9,1	7,9
Lazio	13,4	12,8	12,1	12,9
Abruzzo	11,6	8,7	12,6	11,0
Molise	19,5	20,3	18,7	19,5
Campania	18,4	14,0	15,2	16,2
Puglia	15,8	13,2	9,1	13,4
Basilicata	20,1	14,3	9,8	15,6
Calabria	19,3	20,6	13,8	18,3
Sicilia	19,3	13,2	13,4	16,2
Sardegna	22,2	16,1	15,6	18,6
<i>Nord-Ovest</i>	9,3	8,6	7,3	8,6
<i>Nord-Est</i>	10,2	8,1	7,6	9,0
<i>Centro</i>	11,1	10,5	10,0	10,6
<i>Sud</i>	16,5	14,0	12,9	14,8
<i>Isole</i>	19,8	13,8	13,8	16,6
totale Italia	10,9	9,5	8,8	10,0

Fonte: "Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Tale situazione è determinata soprattutto dalla diversa distribuzione del numero dei ripetenti fra il primo ciclo (che ha valori molto contenuti) e il secondo ciclo di studi (che ha invece valori notevolmente più elevati): nelle Isole i ripetenti stranieri nel primo ciclo di istruzione sono oltre la metà del complesso dei ripetenti stranieri della stessa area, mentre i corrispondenti ripetenti italiani, sempre nel primo ciclo, sono circa un quarto dei ripetenti italiani. Questi diversi andamenti producono a livello generale un andamento equivalente fra gli studenti stranieri e quelli italiani residenti nelle due grandi isole italiane.

Tabella 2.16 – Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana per regione e per ordine e grado di istruzione - a. s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	alunni ripetenti con cittadinanza non italiana			totale
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	
Valle d' Aosta	11	32	21	64
Piemonte	155	782	838	1.775
Lombardia	500	1.821	2.672	4.993
Liguria	31	286	442	759
Trentino Alto Adige	26	87	113	226
Veneto	335	1.092	1.219	2.646
Friuli Venezia Giulia	56	254	310	620
Emilia Romagna	195	699	1.329	2.223
Toscana	129	776	942	1.847
Umbria	14	138	292	444
Marche	75	282	396	753
Lazio	219	787	1.346	2.352
Abruzzo	25	138	177	340
Molise	5	18	9	32
Campania	67	188	240	495
Puglia	38	138	207	383
Basilicata	0	12	22	34
Calabria	52	132	91	275
Sicilia	98	210	280	588
Sardegna	17	90	65	172
<i>Nord-Ovest</i>	<i>697</i>	<i>2.921</i>	<i>3.973</i>	<i>7.591</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>612</i>	<i>2.132</i>	<i>2.971</i>	<i>5.715</i>
<i>Centro</i>	<i>437</i>	<i>1.983</i>	<i>2.976</i>	<i>5.396</i>
<i>Sud</i>	<i>187</i>	<i>626</i>	<i>746</i>	<i>1.559</i>
<i>Isole</i>	<i>115</i>	<i>300</i>	<i>345</i>	<i>760</i>
totale Italia	2.048	7.962	11.011	21.021

Fonte: "Ministero dell' Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.

Tabella 2.17 – Percentuale alunni con cittadinanza non italiana e alunni italiani ripetenti per regione e per ordine e grado di istruzione - a.s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	alunni ripetenti con cittadinanza non italiana per 100 alunni stranieri frequentanti				alunni italiani ripetenti per 100 frequentanti			
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale	Primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d' Aosta	2,4	14,4	9,4	7,1	0,5	5,6	7,8	4,3
Piemonte	0,7	6,5	7,7	4,0	0,2	3,1	6,4	3,2
Lombardia	0,9	6,2	10,4	4,6	0,2	2,1	6,9	3,0
Liguria	0,5	7,1	9,9	5,3	0,1	2,5	6,6	3,1
Trentino Alto Adige	0,6	3,2	5,7	2,4	0,2	2,6	5,7	2,6
Veneto	1,2	6,9	9,7	4,7	0,1	2,1	6,3	2,8
Friuli Venezia Giulia	1,1	8,4	9,8	5,5	0,4	3,2	6,8	3,5
Emilia Romagna	0,8	5,1	8,8	4,1	0,1	1,6	5,7	2,6
Toscana	0,8	7,7	9,7	5,0	0,1	2,1	7,0	3,3
Umbria	0,3	4,9	9,6	4,1	0,1	1,4	5,1	2,4
Marche	0,9	6,0	8,0	4,3	0,1	1,2	5,0	2,3
Lazio	1,0	6,0	9,8	4,9	0,2	2,5	7,0	3,4
Abruzzo	0,7	6,2	8,7	4,3	0,1	2,0	6,8	3,3
Molise	1,3	7,6	4,3	3,9	0,1	1,7	5,6	2,8
Campania	1,4	5,8	7,3	4,4	0,3	2,8	7,3	3,6
Puglia	0,9	5,7	9,0	4,3	0,1	2,1	6,2	3,0
Basilicata	0,0	3,6	7,5	3,1	0,1	1,5	5,8	2,9
Calabria	1,7	7,1	5,4	4,2	0,4	2,2	5,5	2,9
Sicilia	1,7	6,3	9,6	4,8	0,5	5,0	8,0	4,5
Sardegna	1,5	10,3	9,3	6,3	0,2	6,0	13,2	7,0
<i>Nord-Ovest</i>	<i>0,9</i>	<i>6,4</i>	<i>9,6</i>	<i>4,5</i>	<i>0,2</i>	<i>2,5</i>	<i>6,7</i>	<i>3,1</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>1,0</i>	<i>6,0</i>	<i>9,0</i>	<i>4,4</i>	<i>0,2</i>	<i>2,1</i>	<i>6,1</i>	<i>2,8</i>
<i>Centro</i>	<i>0,9</i>	<i>6,5</i>	<i>9,5</i>	<i>4,8</i>	<i>0,2</i>	<i>2,2</i>	<i>6,6</i>	<i>3,2</i>
<i>Sud</i>	<i>1,1</i>	<i>6,1</i>	<i>7,6</i>	<i>4,3</i>	<i>0,2</i>	<i>2,4</i>	<i>6,6</i>	<i>3,3</i>
<i>Isole</i>	<i>1,6</i>	<i>7,1</i>	<i>9,6</i>	<i>5,1</i>	<i>0,4</i>	<i>5,2</i>	<i>9,2</i>	<i>5,0</i>
totale Italia	0,9	6,3	9,3	4,5	0,2	2,7	6,9	3,4

Fonte: "Ministero dell' Istruzione - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi", 2009.



Torino San Salvario: cartellone di benvenuto all'interno della scuola

3. Sintesi dei risultati degli studi di caso

di Giovanni Di Franco⁴

3.1 Introduzione: gli obiettivi e il disegno della ricerca

Obiettivo dei sei studi di caso è approfondire qualitativamente alcuni risultati emersi dalla ricerca *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia*, condotta dal ONC-CNEL nel 2007, con particolare attenzione alle aspettative e alle domande delle famiglie di studenti immigrati nei confronti dell'istituzione scolastica. Dalla ricerca citata sono emerse diverse criticità a tale proposito ed in particolare nell'assenza di relazioni sistematiche fra famiglie e il sistema scolastico in più di un terzo dei casi. Altri indicatori della natura occasionale dei rapporti fra le famiglie e la scuola sono le significative percentuali di genitori che non sono in grado di esprimere delle valutazioni sugli interventi di inserimento previsti all'interno della scuola frequentata dai loro figli, la non conoscenza dichiarata sui criteri seguiti nelle scuole a proposito della formazione delle classi o sull'inserimento degli studenti secondo il criterio dell'età, sulla presenza nella scuola di mediatori culturali, sulla presenza di materiali redatti in altre lingue diverse dall'italiano.

Per valutare lo stato dell'integrazione scolastica degli studenti figli di immigrati è necessario estendere il campo di osservazione a tutti gli altri soggetti che gravitano intorno al sistema scolastico e, in primo luogo, agli studenti italiani e alle loro famiglie.

Un altro risultato saliente della ricerca consiste nelle notevoli differenze presenti fra le famiglie di immigrati. Differenze che passano per un numero cospicuo di variabili sociologiche fra le quali assumono un ruolo cruciale quelle legate alla cultura d'origine e alla religione dei nuclei familiari.

Nella presente ricerca si è tenuto conto delle specificità culturali e religiose dei casi studiati e si è cercato di rendere conto dell'impatto che tali specificità assumono nel processo di integrazione scolastica e, più in generale, sociale. Altri approfondimenti sono stati sviluppati seguendo un approccio etnografico attraverso il quale si è ricostruito il contesto sociale ed economico nel quale si realizza il processo di integrazione. A tale proposito sono stati individuati sei casi di studio selezionandoli fra le otto realtà territoriali già analizzate dalla precedente ricerca condotta nel 2007. La scelta di rivisitare le stesse realtà già investigate presentava alcuni vantaggi. Da un lato, consentiva di sfruttare al massimo la conoscenza già acquisita sul tema della ricerca e di puntare immediatamente agli approfondimenti previsti nel presente progetto; dall'altro, consentiva il consolidamento delle relazioni attivate con i soggetti coinvolti nella precedente ricerca, rinforzando la credibilità e il rapporto fiduciario nei confronti dei ricercatori e dell'Ente che promuove la ricerca.

Lo studio di caso rappresenta un valido strumento d'indagine sociologica in quanto consente di approfondire la conoscenza di un processo complesso, piuttosto che i suoi singoli

⁴ Prof. associato di Metodologia e tecnica della ricerca sociale, Università di Salerno.

prodotti. L'esplorazione di un contesto sociale nel suo insieme, piuttosto che alcune specifiche proprietà in esso selezionate.

Sui temi oggetto della ricerca è fondamentale seguire nuove vie comunicative basate su nuove modalità di apprendimento delle conoscenze attraverso la relazione tra persone che parlano linguaggi diversi. La comunicazione costituisce il principale problema e il principale ostacolo nella relazione fra le famiglie di immigrati e la scuola. In assenza di una buona comunicazione si producono incomprensioni, pregiudizi e discriminazioni.

Da questa prospettiva analitica sorgono nuovi quesiti basati sui processi piuttosto che sugli esiti. Non ha senso chiedersi quanti sono gli allievi figli di immigrati che non completano il percorso di formazione scolastica senza domandarsi qual è o quali sono i fattori che intervengono nel processo di inserimento e di formazione scolastica in senso favorevole o sfavorevole.

Molte ricerche condotte in diversi paesi europei confermano che, oltre ai normali compiti evolutivi dell'adolescenza, questi ragazzi devono affrontare sfide peculiari quali: l'apprendimento, spesso forzato e rapido, di una nuova lingua; l'inserimento in nuovi spazi, ritmi e regole di vita; l'elaborazione della loro duplice appartenenza alla cultura di origine e a quella di accoglienza.

Il complesso lavoro di mediazione e di ricostruzione dell'identità a cui sono sottoposti i figli degli immigrati, che richiede molte energie e capacità creative, a volte li espone a dolorose rotture affettive con i propri genitori – specie quando questi non presentano la capacità di porsi come guida nei loro confronti. Per questi genitori, già indeboliti dall'esperienza migratoria e dalla svalutazione del loro ruolo compiuta dalla società di accoglienza, si aggiunge la dolorosa esperienza di sentirsi stranieri anche rispetto ai loro figli.

Per i motivi sopra illustrati, si è scelto di condurre gli studi di caso a partire dalla scelta di tre scuole, una primaria, una secondaria di I grado e una secondaria di II grado, per ciascuna delle sei città scelte. Le scuole costituiscono il centro di gravità che attrae non solo gli studenti, italiani e stranieri e i loro professori, ma anche le famiglie e altri soggetti della società civile. A seguito della crescente presenza di nuovi studenti provenienti da paesi di tutto il mondo, la scuola inevitabilmente deve trasformare la sua struttura da nazionale a cosmopolita. Tale trasformazione non è semplice e non può essere condotta con le sole forze umane e soprattutto economiche in capo ai singoli istituti.

Dobbiamo riconoscere che, nonostante l'endemica sofferenza del sistema scolastico italiano ampiamente certificata nelle graduatorie internazionali svolte dalle indagini OCSE-PISA, rispetto alle sfide poste dall'inserimento di studenti stranieri, la situazione della scuola italiana non è affatto negativa, anzi in qualche caso, documentato anche dalla nostra ricerca, si attesta su posizioni di ottimo livello.

Beninteso, questa capacità di reggere l'impatto si deve in gran parte alla buona volontà e alle capacità individuali di docenti e dirigenti scolastici illuminati, tanto da poterli definire dei veri e propri *eroi civili*. Si tratta di persone dotate di una forte sensibilità sociale, di valori e di passione per il proprio ruolo che hanno colto la sfida e, pur tra molte difficoltà, sono riusciti a gestire il fenomeno. Tutto questo a fronte di politiche scolastiche dei vari governi succedutesi negli ultimi venti anni improntate quasi esclusivamente da esigenze di risparmi economici e di un clima di forte sfiducia, quasi di disprezzo, da parte dell'opinione pubblica nazionale nei confronti del sistema scolastico.

Forse, proprio a partire da una nuova scuola cosmopolita, una volta che i tanti singoli casi positivi divengano sistemici, anche con l'intervento di una politica scolastica più attenta e lungimirante, il sistema scolastico italiano potrà riacquistare quella centralità che possedeva fino a trenta anni fa e che ha via via perduto negli ultimi anni.

Un paese moderno e democratico deve investire molte risorse nel sistema formativo, dalla materna fino all'università. La presenza di nuovi alunni provenienti dai paesi di tutto il mondo

deve essere vista come una risorsa importante per costruire una scuola più moderna ed efficace, aperta alle trasformazioni mondiali e capace di coniugare una pluralità di stimoli culturali e valoriali.

Rimanere ancorati ad un modello nazionale-locale in difesa di una malintesa identità da mettere al riparo dall'invasione dei *barbari* significa relegare il nostro Paese, già vecchio e stanco, ad un degrado culturale irreversibile e a una maggiore emarginazione internazionale.

Nell'ormai decennale dibattito sulla presenza a scuola di alunni stranieri, alla crescente conflittualità tra differenti posizioni sembra corrispondere nella pratica un esito dai contorni molto semplici, ma allo stesso tempo quasi mai definiti e compresi: ci sono scuole che per diversi motivi si sono rese più disponibili ad accogliere studenti stranieri – nelle quali, però, la loro presenza è cresciuta negli anni, anche per la cosiddetta fuga dei genitori italiani che iscrivono i loro figli altrove – e scuole percepite dall'utenza straniera come meno disponibili e, quindi, meno preferite.

Per la gestione di tali problemi non basta che la scuola adegui le proprie metodologie e i propri strumenti didattici in funzione di una utenza plurilingue e multiculturale; è necessario dotarsi di strumenti simbolici e aprirsi al contesto territoriale per attivare relazioni sociali positive nei confronti di tutti gli allievi, delle loro famiglie e del territorio di appartenenza. Solo così la scuola può rafforzare legami di fiducia con le famiglie migranti e italiane ai fini di una loro maggiore partecipazione e coinvolgimento.

Ciascuno dei sei studi di caso consente di valutare lo stato del processo di integrazione scolastica degli studenti figli di genitori immigrati in un'ottica di triangolazione che vede ai suoi vertici gli studenti, le famiglie e gli operatori scolastici. Come detto, sono state oggetto di valutazione anche le relazioni fra studenti figli di genitori italiani e studenti figli di genitori immigrati e fra le rispettive famiglie, dentro e fuori gli istituti scolastici.

Pertanto l'ambito della presente ricerca si dipana su sei studi di caso che attraversano la nostra penisola da Nord a Sud:

Milano: si è scelto di condurre la ricerca presso l'Istituto Comprensivo Casa del Sole. I motivi di tale scelta sono di diversa natura. Innanzitutto questa scuola è sita nell'area cittadina con la percentuale più elevata sia di residenti stranieri (20,6%) sia di alunni stranieri iscritti alle scuole primarie e secondarie di I grado (29,27%). A fianco di una spiccata densità abitativa, questa parte di Milano presenta anche un elevato grado di commistione sociale e culturale rispetto al quale famiglie di classe media e medio-alta vivono vicine a situazioni di povertà anche estrema. In conseguenza di ciò l'istituto presenta una percentuale di alunni con cittadinanza non italiana particolarmente elevata. Si segnala che la maggior parte dei questi alunni sono di seconda e di terza generazione o figli di coppia mista. In tal senso si tratta di una scuola che precorre i tempi e che consente di procedere a osservazioni e riflessioni che nei prossimi anni coinvolgeranno sempre più anche le altre realtà scolastiche. In secondo luogo, essendo ospitata in alcuni degli edifici del parco Trotter, questa scuola possiede una struttura architettonica e ambientale che la rende una realtà scolastica in grado di svolgere un ruolo particolarmente significativo rispetto ai processi di socializzazione degli alunni e dei loro genitori. Un altro motivo che rende la Casa del Sole particolarmente degna di interesse è dovuto alla sua iniziale vocazione di scuola sperimentale, che l'ha portata a sviluppare nel corso degli anni un'ampia progettualità che oggi copre tutti gli ambiti dell'educazione interculturale. Infine, perché su questa scuola convergono attività di numerose associazioni locali impegnate in progetti di natura educativa e di intrattenimento ludico e le attenzioni delle istituzioni e del privato sociale che, grazie a finanziamenti aggiuntivi, consentono un notevole ampliamento dell'offerta formativa. L'Istituto comprensivo Casa del Sole è quindi una scuola particolarmente ben attrezzata nello svolgere il ruolo di integrazione nei confronti di un'utenza variegata dal punto di vista della provenienza geografica e culturale e anche rispetto al succedersi delle nuove generazioni. In tal senso, proprio in quanto scuola di frontiera ma anche di avanguardia, la si è ritenuta un contesto di osservazione privilegiato per lo studio delle aspettative che le famiglie immigrate hanno nei confronti del sistema scolastico italiano.

Torino: la ricerca è stata condotta nel quartiere di San Salvario. Il Quartiere, delimitato dalla principale stazione ferroviaria della città e dal parco del Valentino, è caratterizzato da templi ed istituzioni socio-culturali di diverse religioni (valdese, cattolica, ebraica; cui recentemente si è aggiunta quella islamica), da un forte tessuto associativo e dall'insediamento di immigrati (contadini dei dintorni di Torino nel secolo scorso, veneti, friulani e meridionali nei decenni passati, stranieri negli ultimi anni). L'arrivo di cittadini stranieri e il sorgere di attività

commerciali, sia connotate etnicamente (negozi di cosmetici, sartorie, etc.) sia inter-etniche, rivolte ad una clientela mista (negozi di alimentari, di abbigliamento, di servizi telefonici, etc.), gli hanno valso l'attributo di quartiere latino. Tale insediamento non è avvenuto in silenzio e senza clamore: esso è stato attraversato, soprattutto verso la fine degli anni '90, da una mobilitazione dei vecchi residenti – supportata ed alimentata mediaticamente – che riscopriva un'identità ed un'appartenenza locale avanzando richieste di tutela e di sicurezza contro "l'arrivo dello straniero e del criminale". Oggi, le proteste di quegli anni hanno lasciato lo spazio ad esperienze di convivenza e di intercultura, rendendo il quartiere l'area della città per antonomasia dove progetti di coesione sociale, di convivenza e di rigenerazione urbana convivono con sussulti legati alla sua natura multietnica. La zona di San Salvario si può qualificare come l'area di Torino in cui la componente minorile straniera è particolarmente significativa. Sicuramente vi è un forte effetto di attrazione, determinato dalla presenza di molte attività economiche connotate etnicamente, dall'esistenza di progettualità e di risorse, da un passaparola positivo fra chi ha già sperimentato reti di sostegno, di orientamento e di accompagnamento e chi ne ha bisogno. L'inserimento scolastico rappresenta da tempo un tema significativo per l'area di San Salvario: infatti, le sue scuole sono da anni al centro delle polemiche sul rapporto allievi italiani/stranieri e delle iniziative per promuovere – a partire dalla scuola – attività di educazione interculturale e di promozione della convivenza.

Treviso: per la scelta degli istituti scolastici da considerare nel comune trevigiano si è preso contatto con l'USP (Ufficio Scolastico Provinciale) al fine di verificare l'articolazione funzionale assunta dai soggetti che, a diverso titolo, si occupano dell'inserimento degli studenti di origine straniera e del rapporto con le loro famiglie. Da questo ufficio si sono reperite le informazioni per tracciare un quadro sinottico delle presenze degli studenti di origine straniera in ogni istituto scolastico, mediante il monitoraggio svolto tramite il database Aris (a disposizione delle scuole stesse). Acquisiti i dati (aggiornati al 31/12/2008) sull'incidenza degli studenti stranieri nelle scuole di Treviso, incrociandoli con quelli forniti dall'anagrafe comunale sui minori regolarmente residenti, sono state individuate le seguenti scuole oggetto dello studio di caso: scuola primaria Primo Maggio; scuola secondaria di I grado Coletti e scuola secondaria di II grado Giorgi. Si tratta di scuole nelle quali la presenza di studenti di origine straniera è molto alta.

Prato: l'indagine ha coinvolto i seguenti istituti: la scuola elementare Fabio Filzi, la secondaria di I grado Ser Lapo Mazzei e la scuola secondaria di II grado Istituto Professionale Datini. Le tre scuole sono state selezionate, oltre che sulla base della significativa presenza di alunni stranieri, in virtù di una loro distribuzione per appartenenza nazionale evitando quelle scuole dove talune nazionalità (in particolare quella cinese) potevano essere sovra-rappresentate. Si è preferito procedere nell'indagine facendo riferimento a quelle realtà scolastiche che, pur registrando una presenza rilevante di alunni cinesi, sembravano riprodurre in maniera più equilibrata la presenza straniera sul territorio. A tale proposito è necessario precisare che l'indagine, per quanto riguarda le famiglie e gli alunni stranieri si è concentrata sulle due nazionalità più presenti sul territorio pratese: quella cinese e quella albanese.

Roma: per lo studio di caso relativo alla Capitale si è scelto di condurre l'indagine presso l'Istituto Comprensivo Daniele Manin, situato con diversi plessi all'interno del rione Esquilino nel Primo Municipio. Si tratta di uno dei municipi di Roma, insieme al VI e al XX, con la più alta percentuale di cittadini migranti di diverse nazionalità. Tuttavia, il permanere dell'alta percentuale di residenti stranieri nel rione e soprattutto la costante presenza nel tempo di una significativa presenza di alunni stranieri iscritti presso l'istituto scelto lo rendono un'interessante realtà di studio sui processi formativi implementati nell'ultimo decennio. Inoltre, l'Esquilino, costituendo uno dei primi contesti pienamente multiculturale della città, ha catalizzato il conflitto che in questi anni ha caratterizzato il dibattito sociale, culturale e politico fra le varie visioni dell'integrazione culturale. In tale contesto l'istituto Manin è stato posto al centro dell'attenzione dei media. Per tali ragioni l'esperienza dell'Istituto Comprensivo dell'Esquilino rappresenta, sia a livello cittadino sia a livello nazionale, un particolare contesto simbolico dell'incontro-scontro fra culture diverse.

Mazara del Vallo: la ricerca ha preso in considerazione tre istituti scolastici che si caratterizzano per la maggiore presenza di alunni stranieri: la scuola elementare Aiello; l'Istituto Comprensivo Paolo Borsellino – localizzati nel centro storico della città nel quartiere di Santa Caterina, adiacente alla Casbah, il quartiere abitato dagli stranieri – e l'Ipsam – istituto professionale per le attività del mare – situato nella zona di periferia (denominata Mazara due). Per affrontare in maniera adeguata i problemi della diversità culturale e comportamentale degli allievi di origine straniera, negli ultimi anni le tre scuole hanno sviluppato programmi e progetti di intercultura. È da sottolineare che i tre istituti si presentano con una elevata percentuale di alunni di origine straniera (tunisini) ma che risultano nati a Mazara. Per la maggior parte dei casi si tratta pertanto di alunni di seconda o di terza generazione. Per tali caratteristiche le scuole scelte si sono confrontate con l'emergere di un'utenza scolastica sempre più variegata e bisognosa di attenzioni e dunque hanno sviluppato un'attività riflessiva su tematiche relative all'intercultura. Inoltre, essendo inserite in un contesto sociale caratterizzato dalla prevalenza della

comunità di stranieri tunisini, svolgono un ruolo particolarmente significativo rispetto ai processi di socializzazione degli alunni e dei loro genitori.

Considerato il carattere eminentemente etnografico della ricerca, i sei studi di caso si sono avvalsi di un insieme di tecniche di raccolta dei dati: interviste focalizzate a testimoni privilegiati; interviste biografiche a genitori, stranieri e italiani, e a studenti stranieri di scuola secondaria di II grado; osservazione diretta; osservazione partecipante; raccolta di materiali e documentazione anche fotografica; focus group.

Ciascun ricercatore ha esplorato l'ambito di studio individuando sul campo gli interlocutori più appropriati per i fini cognitivi della ricerca. In alcuni casi, soprattutto per facilitare la presa di contatto con le famiglie straniere con scarsa padronanza della lingua italiana, è stato necessario ricorrere a dei mediatori culturali.

La ricerca sul campo è stata condotta in sei mesi, da novembre 2008 ad aprile 2009.

Il disegno della ricerca degli studi di caso è articolato nelle seguenti cinque macro-aree di indagine:

- a. Qualità del contesto;
- b. Qualità delle esperienze e delle offerte formative;
- c. Professionalità degli operatori;
- d. Qualità delle relazioni;
- e. Partecipazione e domande delle famiglie immigrate.

Ciascuna macro-area è stata articolata in un certo numero di domande chiave. Per la macro-area relativa alla qualità del contesto si sono definite le seguenti domande chiave:

Raccogliere dati sulla popolazione scolastica: è una scuola "per stranieri"?

È una scuola "di frontiera"?

Da quanto tempo si sviluppano progetti per gli alunni stranieri?

E per le famiglie?

Quali sono le iniziative di contatto con le famiglie: ricorso a mediatori culturali, modulistica tradotta, coinvolgimento di associazioni etniche, promozione di corsi di lingua italiana indirizzati ai genitori, etc.

In quale modo viene stimolata la riflessione delle famiglie sulla qualità dell'integrazione?

In quale modo viene promossa la responsabilizzazione delle famiglie nella valutazione delle attività?

Come e perché si manifesta il processo di negoziazione di regole tra la scuola e le famiglie?

In quale modo viene promossa la condivisione delle regole presso le famiglie?

In quale modo viene promossa la funzionalità, l'intenzionalità e l'articolazione degli arredi e dei materiali nelle scuole?

In quale modo vengono definiti i criteri e le modalità di aggregazione dei bambini italiani e stranieri?

Come vengono organizzate le attività ricorrenti di vita quotidiana nella scuola?

In quale modo e perché vengono organizzati i momenti dell'accoglienza?

In quale modo viene promossa la personalizzazione dei processi formativi?

In quale modo le attività educative promuovono la continuità e/o la discontinuità con le esperienze vissute dai bambini in altri contesti?

In quale modo la scuola progetta, attua, riflette e documenta la coerenza tra il progetto didattico-educativo e gli obiettivi formativi generali relativi all'identità pedagogica, didattica, istituzionale, organizzativa della scuola?

Per la macro-area dedicata alla qualità delle esperienze e delle offerte formative:

Sono state, nel tempo, sviluppate delle iniziative definibili come 'buone pratiche'?
Se sì, per quali motivi sono definibili in termini di 'buone pratiche'?
In quale modo viene progettato, attuato, valutato e documentato l'uso delle risorse interne ed esterne (umane, logistiche, culturali, finanziarie)?
Come e perché viene promossa la collaborazione, la condivisione, la corresponsabilità tra i diversi attori del processo?
Con quali modalità e con quali tempi vengono organizzate le attività di progettazione, realizzazione, osservazione, documentazione, monitoraggio e valutazione?
Quali sono le sofferenze e i problemi più urgenti che ancora sono da risolvere?
Ragionando in un ottica di medio-lungo termine, considerando il più che probabile aumento della presenza di studenti di origine straniera, molti dei quali nati in Italia, quali misure dovranno essere adottate nel sistema scolastico italiano?

Per la macro-area dedicata alla professionalità degli operatori si sono definite le seguenti domande chiave:

Come vengono formati e organizzati i docenti?
Come lavorano gli operatori all'interno della scuola?
Come comunicano tra loro e con le famiglie?

Per la macro-area dedicata alla qualità delle relazioni:

Come viene progettata e attuata la presenza e il ruolo delle famiglie nel processo di integrazione?
In quale modo viene promossa la partecipazione delle famiglie alla riflessione comune sull'educazione dei propri figli?
Con quali modalità e con quali tempi viene promossa la socializzazione interna ed esterna delle esperienze educative e culturali?
Come viene promossa la socializzazione delle esperienze di interculturalità?

Infine, per la macro-area dedicata alla partecipazione e alle domande delle famiglie le domande chiave sono:

Quali sono le famiglie di immigrati nella scuola?
Quali domande/aspettative ripongono nell'istituzione scolastica italiana?
Come intervengono le famiglie nelle azioni per sviluppare e valutare l'integrazione scolastica dei propri figli?
Indagare il percorso di arrivo alla scuola: come è caratterizzata la rete delle famiglie?
A quali servizi afferiscono per la ricerca di informazioni?
Perché non si sono rivolte ad altre scuole?
Che cosa conoscevano della scuola prima dell'iscrizione?

Le diverse risposte ai quesiti sopra elencati consentiranno di portare argomenti empirici a sostegno di alcune ipotesi teoriche che sono state formulate nel disegno della ricerca. Di seguito si riportano le ipotesi guida della ricerca:

- *Una direzione motivata, efficace e democratica che sostenga e/o incoraggi la formazione del personale, il lavoro cooperativo, il decentramento delle responsabilità e la comunicazione tra l'istituto e l'ambiente esterno, che riconosca in modo adeguato*

il contributo positivo degli operatori, è un fattore determinante nello sviluppo della qualità dell'integrazione scolastica.

- *Un personale motivato e competente costituisce un fattore determinante di qualità.*
- *Un'efficace comunicazione tra l'istituto e le famiglie è il presupposto per lo sviluppo dell'integrazione.*
- *Alla base dei processi che determinano la promozione e lo sviluppo dell'integrazione nella scuola vi sono la capacità di assicurare la coerenza e la continuità tra le diverse fasi del processo: dalla progettazione all'attuazione; dalla capacità di riflettere a quella di documentare le attività e i risultati conseguiti.*
- *Una condizione importante dell'integrazione nella scuola è rappresentata dalla esplicitazione dell'idea di studente che si vuole far crescere; da una coerente serie di azioni che assicurino le condizioni organizzative (spazi, tempi, materiali), didattiche e professionali di tale crescita.*
- *Altri elementi fondamentali dell'integrazione scolastica sono costituiti dal livello di apertura della scuola verso l'esterno; dal livello di condivisione e di partecipazione delle famiglie nel processo educativo; dal grado di attenzione e di ricezione degli stimoli provenienti dal territorio circostante.*
- *L'integrazione scolastica è strettamente legata alla capacità dell'organizzazione di progettare, attuare, valutare e documentare azioni in grado di sviluppare le potenzialità degli studenti attraverso la personalizzazione, l'articolazione, la differenziazione e la progressività delle attività educative.*

Nei paragrafi seguenti riportiamo i principali risultati emersi nei sei studi di caso facendo particolare riferimento alle richieste delle famiglie straniere nei confronti della scuola italiana. Nell'esposizione seguiremo lo stesso ordine con il quale sono stati redatti i singoli studi di caso per facilitare il lettore nel reperimento di ulteriori informazioni e per gli approfondimenti specifici alle singole realtà studiate.

3.2 Qualità del contesto

Fra i sei contesti analizzati emergono delle notevoli somiglianze: sono caratterizzati da un'elevata presenza di immigrati, molti dei loro figli sono nati in Italia, di solito sono localizzati in zone centrali o semi-centrali delle città.

Torino (San Salvario) e Roma (Esquilino) si connotano per essere limitrofi alla Stazione ferroviaria principale della città e per un radicamento storico degli immigrati nei rispettivi quartieri. Presentano numerose attività commerciali gestite da immigrati che nel corso degli anni hanno sostituito le attività condotte da italiani.

Dopo alcuni episodi di conflittualità avvenuti negli anni passati, si è raggiunta una situazione di pacifica convivenza fra cittadini italiani e cittadini stranieri e anche fra cittadini stranieri provenienti da diversi paesi. Per l'elevato numero di attività culturali e commerciali, con una consistente presenza di locali che offrono gastronomia etnica, San Salvario e l'Esquilino costituiscono dei centri che attraggono numerosi visitatori di altre zone cittadine.

Infine, in entrambi i quartieri sono presenti numerose associazioni attive nel campo del multiculturalismo e delle relazioni interetniche che lavorano spesso in collaborazione con l'amministrazione comunale per favorire l'integrazione. Si tratta, in altri termini, di veri e propri laboratori sociali di costruzione di un nuovo tessuto sociale e di una comunità multietnica. A tale proposito, l'Esquilino costituisce un caso particolare di riqualificazione anche architettonica del tessuto urbano. In circa venti anni, è passato da una condizione di forte degrado e di abbandono da parte degli abitanti storici, dovuta sia alla vicinanza con la

Stazione Termini e con lo scalo delle Ferrovie Laziali, sia alle attività connesse con il mercato di Piazza Vittorio, ad una situazione opposta che segna il ritorno di famiglie italiane attratte dalle favorevoli condizioni socioeconomiche, anche in virtù dei costi concorrenziali degli alloggi rispetto ad altre zone del centro storico di Roma.

Questi due contesti dimostrano come l'immigrazione, quando assume un carattere di stabilità socio-economica, sia una risorsa anche per l'intera collettività comunale. La vitalità degli immigrati e il bisogno di raggiungere delle decenti condizioni di vita costituiscono un potenziale di ringiovanimento e di propulsione di cui la società italiana non può fare a meno. In questi anni zone fantasma di numerose città italiane sono tornate a nuova vita grazie alla presenza di immigrati. Il rischio è che queste zone si trasformino in ghetti di emarginazione e di povertà estrema; la risorsa è quella di riqualificarle costruendo una nuova socialità intrecciando relazioni con l'intero spazio urbano.

La Zona 2 di Milano presenta un elevato grado di commistione sociale e culturale. Di conseguenza l'Istituto comprensivo Casa del Sole presenta un'utenza caratterizzata da un alto grado di differenziazione culturale e sociale, con una percentuale di alunni stranieri particolarmente elevata. L'Istituto è situato all'interno del triangolo compreso tra piazzale Loreto, viale Monza e via Padova. Si trova all'interno di uno dei quartieri semicentrali caratterizzato da un elevato grado di differenziazione sociale in cui, a fianco di fasce di popolazione di ceto medio e medio-alto si registra una presenza immigrata consistente e particolarmente visibile soprattutto in relazione ai molti esercizi commerciali a connotazione etnica.

Formatosi a partire dall'elevata differenziazione sociale che lo caratterizza e dalla presenza di dinamiche di segno opposto quali appunto i processi di riqualificazione, da un lato, e di insediamento di immigrati, dall'altro. Si connota per essere un ambiente sociale nel quale, a fianco di potenzialità di coesione sociale e di inclusione, si manifestano frequenti tensioni tipiche di un contesto multietnico.

L'avvicinarsi continuo di persone e il costituirsi di piccole enclave etniche composte esclusivamente da connazionali per lo più appena giunti in Italia, non consentono l'acquisizione delle competenze linguistiche minime per la comunicazione tra le persone. Inoltre, la presenza di molti arabi maschi, che si accompagnano in gruppi di quattro o cinque individui, suscita un sentimento di timore da parte degli altri residenti, sia autoctoni sia di altri gruppi nazionali.

I casi di Treviso e Prato, medie città capoluogo di provincia con una forte vocazione industriale, sono spesso stati al centro delle retoriche pubbliche sull'immigrazione. Treviso per la palese ostilità dimostrata da alcuni amministratori comunali, Prato per la presenza di una forte comunità cinese che ha attirato su di sé una serie di stereotipi negativi. In entrambi i casi si tratta di contesti sociali caratterizzati da una forte ambivalenza nei confronti degli immigrati: se dal lato strumentale, secondo una logica strettamente economica, sono funzionali all'intero sistema comunale, dal lato squisitamente sociale si vorrebbero, per così dire, ridurre al minimo il danno (o i danni) provocati dalla loro presenza sul territorio. Un caso esemplare di questo atteggiamento è stata l'offerta da parte dell'amministrazione comunale di Treviso della somma di duemila euro agli immigrati senza lavoro per indurli a tornare nei loro rispettivi paesi di provenienza.

Mazara del Vallo, unica città non capoluogo di provincia fra le sei considerate nella presente ricerca, fa storia a sé. Città di mare posta su una sponda del canale di Sicilia ha sempre avuto scambi, nei due sensi, con la sponda tunisina. Non è un caso che nel centro della città si trovi un quartiere, denominato Casbah, che risale all'occupazione berbera.

Il flusso dei tunisini è passato dall'essere caratterizzato dal pendolarismo, che riguardava solo gli uomini che stagionalmente trovavano occupazione nel settore ittico e in quello agricolo, per trasformarsi, negli ultimi venti anni, in immigrazione stanziale con la ricostruzione dei nuclei familiari. Nel contesto generale di una economia in sofferenza, la

comunità tunisina si è ricavata una nicchia soprattutto nel settore ittico e in quello del piccolo commercio. Di notevole interesse sono i cambiamenti che le donne tunisine hanno attraversato a Mazara in questi anni, emancipandosi dai ruoli che la tradizione araba le assegna acquisendo ruoli tipici delle donne occidentali. Queste trasformazioni sono ancora più nette per i figli (ed in particolare per le femmine) nati e cresciuti a Mazara.

3.3 Qualità delle esperienze e delle offerte formative

Prima di valutare la qualità dell'offerta didattica attuata nelle scuole considerate negli studi di caso, riteniamo utile considerare quanto sia stato prodotto in tema legislativo negli ultimi quindici anni a proposito dell'educazione interculturale e dell'integrazione degli alunni stranieri nel nostro sistema scolastico.

A fronte dell'emergenza del fenomeno migratorio, la legislazione italiana si è occupata inizialmente di educazione interculturale come risposta ai problemi degli alunni stranieri e, in particolare, si è inteso disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine (cfr. C.M. 8.9.1989, n. 301, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*).

Con la C.M. del 22.7.1990, n. 205 (*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*), si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri, in funzione del reciproco arricchimento. Tale disposizione introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come "la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture" (cfr. la pronuncia del C.N.P.I. del 24.3.1993, *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*).

Nell'avanzato processo di integrazione socioeconomica in corso, si individua nell'Europa un modello di società multiculturale, imperniata sui caratteri dell'unità, della diversità e della loro dialettica armonizzazione, e si pone la dimensione europea dell'insegnamento nel quadro dell'educazione interculturale (si veda il documento *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, diffuso con C.M. del 2.3.1994, n. 73).

Nella legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36, è presente un richiamo al valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: "Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio".

Il Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 (*Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*) riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la stessa Legge n. 40/98, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione sull'effettivo esercizio del diritto allo studio, sugli aspetti organizzativi della scuola, sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e della cultura di origine, sulla formazione dei docenti e sull'integrazione sociale.

Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica (così come espressamente previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*). Il regolamento prevede che l'iscrizione scolastica possa avvenire in qualunque momento dell'anno e che spetta al Collegio dei docenti formulare proposte per la

ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, si affida al Ministero dell'Istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale.

Ulteriori azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo migratorio sono definite dalla C.M. n. 155/2001, attuativa degli articoli 5 e 29 del CCNL del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti.

La C.M. n. 160/2001 è invece finalizzata all'attivazione di corsi ed iniziative di formazione per minori stranieri e per le loro famiglie, tesi a realizzare concretamente il diritto allo studio, in un contesto in cui la comunità scolastica accoglia le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco e dello scambio tra le culture.

La legge 30 luglio 2002, n. 189, cosiddetta Bossi-Fini, che modifica la precedente normativa in materia di immigrazione ed asilo, non ha cambiato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal Regolamento n. 394 del 1999.

La pronuncia del CNPI del 20/12/2005 (*Problematiche interculturali*) è un documento di analisi generale sul ruolo della scuola nella società multiculturale. La successiva C.M. n. 24, del 1 marzo 2006 (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*) fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri.

In occasione della pubblicazione della circolare n. 28 del 15 marzo 2007 sugli esami di licenza al termine del primo ciclo di istruzione, il ministero, al paragrafo n. 6 del capitolo relativo allo "Svolgimento dell'esame di Stato", ha raccomandato alle commissioni esaminatrici di riservare particolare attenzione alla situazione degli alunni stranieri in condizioni di criticità per l'inadeguata conoscenza della lingua italiana.

Si deve infine ricordare che è stato istituito un Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Esso è articolato in un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; da un comitato tecnico composto da rappresentanti degli Uffici del ministero e da una consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed enti che lavorano nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri.

Nel 2007 il Ministero della Pubblica Istruzione diffonde un documento dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* che raccoglie le esperienze effettuate sul campo nelle diverse realtà scolastiche che per prime hanno affrontato il problema. Obiettivo del documento è individuare un modello italiano di scuola interculturale che evidenzia le specificità delle condizioni, delle scelte e delle azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana; che individui i punti di forza che devono diventare sistemici; che individui le debolezze da affrontare con nuove pratiche e nuove risorse; che dia visibilità ai nuovi obiettivi e alle nuove progettualità. A pag. 6 del documento si legge: "Individuare un modello significa mettere a fuoco un insieme di principi, decisioni ed azioni relative all'inserimento nella scuola e nella società italiana dei minori di origine immigrata, attribuibili ad una pluralità di attori, nel riconoscimento generalizzato della rilevanza collettiva del problema e della responsabilità istituzionale pubblica".

In realtà nel documento si riconosce che la presenza dei minori stranieri funge da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri. Così è per la questione dei nuovi modi di "intendere e farsi intendere", per la riforma

degli indirizzi della scuola secondaria di II grado e, in modo assolutamente preminente, per la costruzione di forme di integrazione sociale rispettose delle persone e delle diversità.

Pertanto vengono affermati quattro principi: Universalismo dei diritti dei minori; Scuola comune; Centralità della persona in relazione con l'altro; Intercultura.

A proposito dell'Universalismo dei diritti dei minori, occorre riconoscere che l'istruzione è un diritto di ogni bambino – quindi anche di quello che non ha la cittadinanza italiana – considerato portatore di diritti non solo come “figlio” data la sua minore età, ma anche come individuo in sé, indipendentemente dalla posizione dei genitori e indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio; l'istruzione scolastica è parallelamente un dovere che gli adulti devono rispettare e tutelare, in particolare per la scuola dell'obbligo; tutti devono poter contare su pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento. Il riferimento alle pari opportunità legittima la possibilità di alcune azioni specifiche per i minori immigrati, aventi come obiettivo l'innalzamento del livello di parità e la riduzione dei rischi di esclusione.

Il principio della Scuola comune sancisce che la scuola italiana è orientata a inserire gli alunni stranieri all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Si tratta dell'applicazione concreta del più generale principio dell'Universalismo, ma anche del riconoscimento di una valenza positiva alla socializzazione tra pari e al confronto quotidiano con la diversità.

Il principio della Centralità della persona in relazione con l'altro è orientato alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente. Si tratta di un principio valido per tutti gli alunni, particolarmente significativo nel caso dei minori di origine immigrata, in quanto rende centrale l'attenzione alla diversità e riduce i rischi di omologazione e assimilazione. L'attenzione al carattere relazionale della persona può evitare le derive di un'impostazione individualistica esasperata e aiutare la scuola a riconoscere il contesto di vita dello studente, la sua biografia familiare e sociale.

Il principio dell'Intercultura deriva dalla scelta della scuola italiana di promuovere il dialogo e il confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, *curricoli*, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica).

Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.

Dopo l'espressione dei quattro principi guida, il documento affronta le linee di azione che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana. Esse tengono conto, da un lato, delle molteplici esperienze condotte in questi anni e, dall'altro lato, delle necessità evidenziate da una situazione in forte cambiamento che chiede di procedere con lungimiranza, qualità, efficacia.

Sono state individuate dieci principali linee di azione, riconducibili alle seguenti tre macro-aree:

1. Azioni per l'integrazione;
2. Azioni per l'interazione interculturale;
3. Gli attori e le risorse.

Le prime vedono come destinatari diretti, o comunque privilegiati, gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie. Sono rivolte in modo particolare a garantire agli studenti le risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica. Sono riconducibili a questa area le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, la valorizzazione del pluri-linguismo, le relazioni con le famiglie straniere e l'orientamento.

Le azioni per l'interazione interculturale sono linee di intervento che hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale, le condizioni dello scambio interculturale e le relazioni tra uguali e differenti. In altre parole, prevedono come destinatari tutti gli attori che operano sulla scena educativa. Sono riconducibili a questa area gli interventi relativi alle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, alle discriminazioni e ai pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.

Infine nel terzo ambito, gli attori e le risorse, sono contenute le linee di intervento che hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione tra scuola e società civile, le specificità territoriali, a partire dalla consapevolezza che l'integrazione si costruisce insieme, a scuola e fuori dalla scuola. Si tratta della dirigenza, dell'autonomia e delle reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, della formazione dei docenti e del personale non docente.

All'interno di queste tre macroaree, sono individuate dieci linee di azione:

1. Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola;
2. Italiano seconda lingua;
3. Valorizzazione del pluri-linguismo;
4. Relazione con le famiglie straniere e orientamento;
5. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico;
6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi;
7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze;
8. L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio;
9. Il ruolo dei dirigenti scolastici;
10. Il ruolo dei docenti e del personale non docente.

In sintesi, il documento ministeriale del 2007 elenca una serie di principi generali e un insieme di linee guida di intervento ma, di fatto, delega alle scuole, in nome della loro autonomia, l'onere di approntare le strategie opportune per conseguire i risultati auspicati. In altri termini, come capita sovente nel nostro Paese, si propongono delle riforme a costo zero, senza prevedere un articolato programma di interventi finanziari finalizzati ad un effettivo cambiamento/miglioramento della situazione esistente.

Nei fatti le scuole italiane, con tutti i loro annosi problemi quali la fatiscenza delle strutture, l'instabilità e la forte turnazione del personale docente, la sempre più carente dotazione di risorse economiche, sono state chiamate ad un ulteriore sforzo di fantasia per sostenere l'impatto dei nuovi studenti, e delle loro famiglie, provenienti dai più diversi paesi del mondo.

Tutte le scuole prese in considerazione nella ricerca hanno accumulato una notevole esperienza e hanno sensibilmente modificato la propria offerta formativa cercando di renderla compatibile con le nuove richieste e i nuovi bisogni di un'utenza multietnica. In questo

processo di adattamento si rilevano delle differenze fra i diversi ordini e gradi scolastici. In generale sono più avanti gli istituti di infanzia e le scuole primarie (le vecchie elementari), soprattutto perché queste scuole prevedono un contatto più stretto con le famiglie degli allievi.

Gli istituti di scuola secondaria di I grado (le vecchie scuole medie) sono, per così dire a metà del guado, mentre le secondarie di II grado (le vecchie superiori) sono ancora più indietro. La situazione potrebbe essere migliorata se vi fosse uno stretto collegamento fra le scuole di diverso ordine e grado. Infatti, sono stati segnalati notevoli problemi di orientamento nel passaggio degli allievi dalle primarie alle secondarie di I grado e da queste alle secondarie di II grado.

A Milano, l'Istituto comprensivo la Casa del Sole è ispirato ai principi della didattica attiva e propone una serie di attività finalizzate allo sviluppo delle conoscenze attraverso il fare. Nel corso degli anni e soprattutto con il configurarsi di un'utenza multietnica, la scuola ha maturato un'ampia e variegata progettualità interculturale, ispirata all'accoglienza e all'inclusione, che ha visto l'attivazione di numerose pratiche anche di natura sperimentale. La *mission* dichiarata e non ancora del tutto attuata, è quella di garantire un'accoglienza degna. Obiettivo è consentire ai ragazzi stranieri di usufruire della scuola come diritto, affinché percepiscano la scuola come qualcosa che li accoglie e gli serve. Non è una scelta ideologica, ma una scelta di civiltà. L'integrazione è creare l'ambiente scuola più adatto in modo che ciascuno vi si ritrovi, con tutte le sue peculiarità.

Per dare conto dell'ampiezza dei progetti attivati, alcuni dei quali hanno assunto una piena messa a sistema (pratiche di prima accoglienza e di insegnamento dell'italiano come seconda lingua), si richiamano alcune delle principali attività messe in pratica, soffermandosi in particolare sulle iniziative che si rivolgono specificatamente alle famiglie straniere.

La scuola milanese ha messo in campo sia attività che hanno come destinatari privilegiati gli alunni stranieri e le loro famiglie, sia interventi che hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola a seguito dei flussi migratori che si rivolgono agli studenti e alle famiglie in generale. Nel primo caso si tratta delle cosiddette azioni per l'integrazione che consistono nell'insieme delle pratiche di accoglienza e di inserimento, dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, della valorizzazione del pluri-linguismo, delle relazioni con le famiglie straniere e dell'orientamento. Nel secondo caso dalle azioni per l'interazione interculturale ossia gli interventi relativi alle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, alle discriminazioni e ai pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.

In merito alle pratiche di accoglienza e di inserimento, le modalità di rapporto con le famiglie sono consolidate da diversi anni: tutta la modulistica è stata tradotta nelle principali lingue parlate dai genitori, è attivo uno sportello di mediazione linguistica che con Interculture è stato potenziato passando da quattro a otto lingue, sono presenti laboratori linguistici per le mamme tenuti da altre mamme.

Per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua ogni alunno neoarrivato beneficia di un percorso individualizzato di insegnamento dell'italiano come seconda lingua condotto dall'insegnante facilitatrice distaccata dall'insegnamento proprio con questo compito.

L'attività di questa insegnante si svolge all'interno di una classe dedicata al laboratorio, nella quale vi è molto materiale che richiama una chiara valorizzazione del pluri-linguismo.

La Casa del Sole ha attivato anche dei percorsi di valorizzazione del pluri-linguismo, in particolare per l'insegnamento della lingua araba ad arabofoni, partecipando attivamente alla rete Valori. Nei locali della scuola viene poi ospitata una associazione cinese che attiva corsi di cinese per madre lingua il sabato, insegnando a circa 140 bambini. Secondo il dirigente sarebbe auspicabile che questi insegnamenti venissero allargati anche agli italiani, al fine di garantire un vero pluri-linguismo, ma per il momento non vi sono risorse disponibili.

A proposito delle relazioni con le famiglie straniere e per l'orientamento, una parte preparatoria viene svolta direttamente dal Comune di Milano che invia una lettera alle famiglie che hanno frequentato la scuola di infanzia con tutte le informazioni necessarie a presentare l'iscrizione alla scuola primaria pertinente al bacino di utenza. Il dirigente rileva la persistenza di difficoltà oggettive rispetto ai contatti e alle comunicazioni con le famiglie straniere che riguardano soprattutto orari e lingua.

Passando alle azioni per l'interazione interculturale, dagli operatori emerge con chiarezza come la scuola stia potenziando proprio questo aspetto. In merito agli interventi sulle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico la scuola, coadiuvata dall'insieme delle associazioni che gravitano attorno al parco, presenta un'ampia gamma di attività.

Infine, riguardo allo sviluppo delle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze, la scuola sembra improntata a un chiaro orientamento interculturale. Attualmente la scuola sta partecipando al progetto Interculture finanziato e promosso dalla Fondazione Cariplo che sta consentendo, oltre al potenziamento e alla sistematizzazione di quanto finora realizzato, una razionalizzazione concertata dei rapporti con le associazioni e le richieste che esse fanno alla scuola. Se da un lato il dirigente è sempre stato molto disponibile nei confronti del territorio, dall'altro questo atteggiamento ha spesso comportato il rischio di una dispersione delle esperienze e, soprattutto la perdita di controllo rispetto alla ricaduta didattica delle molte iniziative che si attivano nel parco. Nel corso degli anni è venuta a determinarsi una situazione per cui i molti soggetti che gravitano sul parco corrono paralleli a fronte di una sempre maggiore necessità di condivisione delle esperienze. A tale proposito il progetto Interculture costituisce un'opportunità molto importante ai fini dell'elaborazione di una progettazione partecipata che consenta lo sviluppo un vero lavoro di rete dentro e fuori la scuola.

A Torino, dopo un primo momento di sperimentazione, grazie all'esperienza acquisita e al sostegno degli enti istituzionali (Comune, Provincia, Regione), le scuole incontrate sono passate progressivamente da interventi per superare la prima emergenza a pratiche per gestire una presenza stabile e in costante aumento di alunni stranieri. Questa evoluzione si coglie molto bene nell'esperienza dell'Istituto Comprensivo, meno in quella della scuola superiore.

Dalle testimonianze raccolte emerge come la possibilità di accedere a fondi sia istituzionali sia privati abbia reso possibile strutturare dei progetti per un reale sostegno agli alunni stranieri. Purtroppo non sempre prassi definibili come buone pratiche si mantengono nel tempo diventando procedure consolidate.

La scuola secondaria di II grado si presenta invece come un ambito di più recente presenza di studenti stranieri. Conseguentemente, i singoli istituti si stanno attrezzando proprio in questi anni per accogliere ragazzi dall'estero e solo da poco i referenti per gli stranieri e le singole dirigenze stanno ragionando intorno alla possibilità di coordinarsi rispetto a modalità e buone prassi da applicare.

Nel tempo è cambiato l'obiettivo della progettazione: se a livello di IC le attività legate all'intercultura mantengono un ruolo significativo, a livello superiore tali attività sembrano venire meno.

Le discussioni sui paesi dell'immigrazione, le attività di incontro con mediatori culturali o altri cittadini di origine immigrata, così come la fruizione dei laboratori didattici proposti dal Centro interculturale della città sulla conoscenza dell'Islam, delle minoranze, dei flussi migratori si sono ridotte. Sicuramente la riduzione delle risorse disponibili ha condotto verso una maggiore selezione degli interventi da finanziare, più orientata a mantenere e garantire attività basilari. Un aspetto ancora poco curato è quello del supporto psicologico ad adolescenti che si ricongiungono. Il ricongiungersi in emigrazione può divenire un'esperienza dirompente per la stabilità del nucleo familiare proprio per la discrepanza fra il mondo immaginato e il mondo trovato, fra il successo descritto (o sperato) di chi è partito e la realtà effettiva in cui ci si muove.

La competenza linguistica rimane al centro delle preoccupazioni di docenti e genitori ad ogni livello scolastico. Ma se nella scuola primaria l'apprendimento della lingua italiana pare amalgamarsi con le altre discipline di insegnamento, nella scuola secondaria di I grado e ancor più in quella di II grado la non conoscenza della lingua diventa un vero e proprio ostacolo all'inserimento scolastico.

La priorità dell'insegnamento della lingua, pur restando un valido e fondamentale intervento, porta però spesso a ridurre il tema dell'inserimento ad un problema linguistico, occultando tutti gli altri aspetti da considerare quali l'integrazione delle conoscenze pregresse con le nuove materie, l'accompagnamento alla conoscenza del contesto scuola (sia per il ragazzo che per la famiglia) e rischia di considerare il ragazzo principalmente alla luce della sua carenza linguistica e molto meno per l'insieme delle risorse di cui è effettivamente portatore, compreso l'aspetto di bilinguismo che presto lo potrebbe connotare positivamente.

La lingua d'origine, mantenuta e intrecciata, a casa, con quella italiana, non sembra presa in considerazione dagli insegnanti, sebbene studi sul pluri-linguismo dimostrino i vantaggi del lavorare sulla lingua d'origine come veicolo per favorire un migliore apprendimento della lingua seconda. Un tentativo di andare verso la direzione dell'attenzione alle lingue d'origine è dato da un progetto sperimentato all'IC Manzoni, come in altre scuole torinesi: vi è l'opportunità di seguire un corso di lingua araba a scuola, con docenti madrelingua. Si tratta di un'iniziativa che ha raccolto il favore di molte famiglie arabofone, contente di poter offrire ai figli la possibilità dell'apprendimento della lingua araba, al di fuori del contesto delle scuole coraniche, in un ambiente laico.

A Treviso il denominatore comune delle offerte formative delle scuole risiede in una sorta di *empowerment* ad opera di alcune avanguardie di insegnanti; avanguardie che, progressivamente, sono riuscite ad aggregare risorse umane e materiali, ampliando la gamma delle competenze e quindi dell'*expertise* alla base delle pratiche medesime.

I docenti che fin dall'inizio hanno percepito il mutamento di paradigma che stava investendo la scuola con l'arrivo degli studenti stranieri si sono occupati di procedere ad un'istituzionalizzazione progressiva di interventi inizialmente non sistematici. Quella che oggi è la Rete per l'integrazione degli alunni stranieri di Treviso origina come frutto di un costante processo di elaborazione e riflessione sulle pratiche attuate nei confronti degli studenti con cittadinanza non italiana. Un *feedback* che coinvolge, *in primis*, gli attori principali delle buone prassi, gli insegnanti. La Rete si configura quale insieme di procedure complesse, codificate, aventi l'obiettivo di strutturare interventi non sporadici e disomogenei, bensì coordinati e tendenzialmente stabili; in un'ottica inclusiva, nella prospettiva degli studenti, e diffusiva nella prospettiva degli insegnanti, con ciò intendendo il tentativo di allargarne i presupposti.

Scorrendo il testo della convenzione di Rete, che reca la data del 10.04.2006, si legge: "La rete ha lo scopo di promuovere e diffondere la cultura dell'integrazione, svolgendo una funzione di coordinamento, di consulenza e di documentazione. Cura, inoltre, l'elaborazione di un progetto unitario di accoglienza e supporto agli alunni stranieri e alle loro famiglie, che prevede il coinvolgimento dei Comuni, degli enti locali, delle associazioni, delle università e la formazione dei docenti".

La condivisione di simili obiettivi, potenzialmente propri a tutte le scuole che avevano attivato dei percorsi per l'inserimento degli studenti stranieri, non ha incontrato *eo ipso* l'adesione alla rete di tutti gli istituti scolastici. Questa ha saputo attestare la validità delle proposte da essa elaborate e nel tempo, per riconoscimento degli istituti scolastici stessi, è divenuta un punto di riferimento legittimato.

La pretesa dalla Rete è quella di incontrare efficacemente le necessità dello studente straniero ancor prima del suo ingresso in classe. È la fase, questa, della *valutazione* preventiva, che si avvale anche di risorse di mediazione linguistica e culturale.

La raccolta delle informazioni presiede alla modulazione della risposta, e ciò non può che evidenziare la necessità d'un raccordo strutturale tra operatori anche nei momenti di transito a un livello formativo superiore, come nel passaggio dalla primaria alla secondaria di I grado.

L'utilizzo dei mediatori culturali, includendo tra loro anche quanti si occupano di facilitazione linguistica, è centrale. Il loro impiego avviene in termini mirati. Anche per essi, si è dovuto approntare un percorso di formazione che a Treviso non era patrimonio del territorio. La loro individuazione e formazione si sono costituite quali declinazioni ulteriori delle buone prassi attivate dalle scuole.

L'apporto che il mediatore riesce ad offrire è, a parere degli insegnanti intervistati, non di rado risolutivo per le famiglie e gli studenti neo-arrivati.

Ancorché la raccolta d'informazioni sullo studente e l'affidamento alla mediazione linguistica e culturale siano state identificate come aree d'intervento strategico dagli insegnanti intervistati, non v'è dubbio che altrettanto qualificanti appaiano ai loro occhi i percorsi di alfabetizzazione progressiva, con laboratori d'italiano come L2, e quelli di semplificazione dei programmi delle differenti discipline; con un'attenzione peculiare al momento in cui le necessità dello studente mutano da necessità d'impiego della lingua in funzione strumentale a quelle di utilizzo della medesima in guisa di mezzo finalizzato alla compiuta acquisizione delle competenze curriculari.

Il *modus operandi* della scuola secondaria di I grado pone questioni aperte per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ma, almeno per la fase di prima dotazione di competenze linguistiche di base, gli interventi posti in essere non si discostano da quelli propri alla scuola primaria. Gli interventi di alfabetizzazione presentano alcune peculiarità: l'integrazione con il lavoro in classe, per quanto possibile e in modo tale da non pregiudicarne le potenzialità socializzanti, e la flessibilità, così da non irrigidire gli interventi stessi compromettendone l'efficacia.

I programmi di alfabetizzazione in italiano come L2 non esauriscono l'offerta pensata per rispondere alle esigenze d'inserimento dei figli di famiglie immigrate a scuola. La risposta delle scuole comporta attenzione verso altri due aspetti ritenuti centrali e, insieme, di non sempre facile attuazione: la personalizzazione dei programmi e i meccanismi di valutazione delle competenze acquisite. È utile ricordare che non si tratta di programmi differenziati, ma di programmi semplificati nelle modalità espositive, tali da consentire l'avanzamento dello studente conservando al programma didattico tutti i contenuti imprescindibili.

La rivisitazione dei contenuti al fine di facilitarne l'acquisizione diviene irrinunciabile nel momento in cui avviene il passaggio dalla necessità strumentale della lingua italiana, per esigenze comunicative di base, a necessità che possono ricondursi alla considerazione dell'italiano come lingua delle competenze: una padronanza linguistica che si fa più complessa per rispondere ai linguaggi disciplinari specifici, per definizione fondati su impliciti cui anche lo studente straniero deve giungere per evitare che si verifichi non solo una sua marginalizzazione nel gruppo classe ma, anche, una sua mancata progressione verso superiori livelli di competenze. In questo senso, il passaggio all'italiano delle competenze si rivela tutt'altro che lineare e, più ancora che la prima alfabetizzazione, richiede agli insegnanti grandi capacità di mediazione e valutazione; oltre che, ancora, una dotazione di competenze formate e non improvvisate.

La capacità di dotare gli studenti stranieri di competenze paritarie rispetto ai loro compagni italiani chiama in causa anche quella di saperli valutare. Si deve segnalare come gli stessi insegnanti percepiscano l'insufficienza dei pur apprezzabili risultati raggiunti fino ad ora. Denotando il rischio che lo studente figlio di immigrati venga preventivamente valutato come incompetente.

La scuola secondaria di II grado è rappresentata nell'ambito dell'indagine da un istituto professionale. Per esso, è opportuno approfondire un intervento denominato Patto formativo

che cerca di contemperare la necessità di una valutazione ponderata degli studenti stranieri con quella di evitare la mancata ammissione agli anni successivi. Va detto che la scuola considerata rientra nella Rete per l'integrazione degli alunni stranieri e, più ancora di quanto avvenga per la primaria e la secondaria di I grado, l'insieme degli interventi da questa messi in atto è patrimonio raro tra le secondarie di II grado di Treviso. Interventi che trovano il proprio fondamento in quelli di alfabetizzazione già enunciati per la primaria e la secondaria di I grado. Il patto formativo mira a contemperare la struttura dei programmi disciplinari e la semplificazione espositiva richiamata in precedenza. È un tentativo di non sovrapporre eventuali lacune parziali di natura linguistica al più ampio bagaglio di conoscenze di cui lo studente destinatario di simile patto (assieme alla propria famiglia) è portatore. In altri termini, il fine precipuo è quello di non minare le possibilità di prosecuzione del percorso secondario (di II grado) ancorandone irriflessivamente la motivazione alla non perfetta padronanza dell'italiano disciplinare.

Con riferimento agli interventi posti in essere per agevolare l'inserimento degli alunni stranieri nel contesto scolastico, nell'aprile del 2007, il Comune di Prato ha sottoscritto un Protocollo di intesa per l'accoglienza degli alunni stranieri e per lo sviluppo interculturale del territorio pratese, insieme ad altri soggetti del territorio quali l'Ufficio Scolastico Regionale del Ministero della Pubblica Istruzione, la Regione Toscana, l'Ufficio Scolastico Provinciale, la Provincia di Prato, i Comuni della Provincia di Prato e gli istituti scolastici del territorio pratese. Va evidenziato che in Italia, a partire dall'ultimo decennio, si è registrata una progressiva diffusione di strumenti quali i protocolli al fine di assicurare, nel regime di crescente autonomia degli istituti scolastici, una certa omogeneità delle procedure di accoglienza degli alunni stranieri. L'autonomia degli istituti e la creazione di una rete fra questi costituiscono i principi cardine del Protocollo in questione.

Il Protocollo è nato essenzialmente per rispondere con un approccio sistemico a due problematiche ricorrenti nell'inserimento scolastico degli alunni stranieri: la prima riguardava la questione dell'apprendimento della lingua italiana da parte di alunni stranieri. La necessità di promuovere delle attività volte a fornire competenze nella lingua italiana si poneva in particolare per gli alunni di origine cinese. In questo senso sono stati istituiti attraverso il Protocollo dei laboratori per l'insegnamento della lingua italiana già sperimentati negli anni precedenti.

Il secondo problema a cui si è cercato di far fronte con la sottoscrizione del Protocollo riguardava l'inserimento di alunni stranieri che arrivano in Italia ad anno scolastico già iniziato. Si tratta di un fenomeno che risulta particolarmente marcato nel territorio. Per ovviare alla difficoltà di inserimento dei minori stranieri che giungono ad anno scolastico iniziato è stata predisposta una rete di raccordo degli istituti del territorio in modo che una volta concluse le disponibilità di posti presso un determinato istituto, mediante una rete di contatti sia possibile reperire un posto disponibile presso un'altra scuola. Qualora non vi fossero più posti disponibili, attraverso la rete delle scuole è organizzato un laboratorio linguistico che accompagna il nuovo alunno in vista dell'inserimento all'anno scolastico successivo. Questo nuovo sistema di gestione degli arrivi di alunni stranieri durante il corso dell'anno scolastico ha dato buoni risultati tanto che nell'anno scolastico 2007/2008 per la prima volta si è riusciti a collocare tutti i nuovi arrivati.

Secondo il parere dei testimoni intervistati quest'ultimo intervento costituirebbe uno degli esiti più concreti del Protocollo. Va, infatti evidenziato che attraverso tale strumento erano previsti anche interventi volti a promuovere un sostegno alla genitorialità. In particolare, all'articolo 6 del Protocollo si dichiara che «gli enti locali e le Istituzioni scolastiche definiscono le azioni di accoglienza ed i sistemi per mantenere un rapporto costante con le famiglie del minore straniero». Tali iniziative sembrano aver dato risultati modesti, questo aspetto risulta documentato nella Relazione di monitoraggio delle attività del Protocollo –

anno 2007/2008 – dove si attesta che «durante il monitoraggio sono emerse chiaramente ed in modo diffuso le difficoltà incontrate nel coinvolgimento dei genitori e di conseguenza nelle relazioni».

Va tuttavia evidenziato che, mediante la realizzazione del Protocollo, sono stati attivati dal Comune di Prato dei servizi per agevolare i contatti tra le famiglie straniere e le istituzioni scolastiche. In particolare, presso l'Ufficio Immigrazione del Comune è presente il servizio Comunicazione scuola-famiglia che promuove interventi di mediazione linguistica-culturale presso gli istituti scolastici al fine di favorire le comunicazioni tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri. Tali interventi prevedono la presenza di mediatori linguistico-culturali durante i colloqui con i genitori, colloqui specifici con le famiglie per casi a rischio, incontri con esperti per i casi con problematiche particolari. I mediatori resi disponibili attraverso tale servizio si occupano anche di fare traduzioni di brevi testi cartacei (moduli, avvisi, etc.).

Attualmente è in corso il secondo anno di svolgimento delle attività previste dal Protocollo, sebbene tale iniziativa abbia una durata biennale, si prevede un rinnovo per l'anno scolastico 2009/2010.

In conclusione è opportuno evidenziare che, sebbene il Protocollo rappresenti una buona pratica posta in essere dai soggetti del territorio, esso non è in grado di intervenire su alcuni nodi critici fondamentali. Riflettendo nella prospettiva di una scuola orientata secondo un modello interculturale, emerge con forza il tema dell'inadeguatezza dei programmi didattici che veicolano contenuti incentrati su un orizzonte conoscitivo nazionale. Come risulta dall'intervista all'Assessore alla Multiculturalità e all'Integrazione, si pone la questione della scelta tra un percorso formativo che tenda a riprodurre identità culturali distinte o, viceversa, una scuola che fornisca elementi conoscitivi che fuoriescano dai confini nell'ottica di una formazione più adeguata alle dinamiche tipiche della contemporaneità.

La necessità di ripensare i programmi di studio secondo un'ottica interculturale chiama in causa un aspetto critico fondamentale del processo di implementazione delle politiche per l'integrazione degli stranieri. Se da un lato si registra un protagonismo degli attori locali (responsabili politici, associazioni, personale scolastico, etc.) nel predisporre degli interventi che favoriscano l'inserimento dei cittadini immigrati e dei loro figli nella comunità di residenza, nel caso specifico nelle scuole del territorio, dall'altro l'intervento del governo centrale in materia risulta del tutto deficitario. In assenza di provvedimenti-quadro predisposti dal governo centrale, la capacità di innovazione degli interventi promossi dai governi locali risulta contenuta e, inoltre, si alimenta una progressiva differenziazione territoriale, peraltro già marcata nel contesto italiano, in materia di politiche per l'accoglienza e l'integrazione degli stranieri. Con specifico riferimento al contesto pratese, sebbene si registri l'iniziativa di alcuni insegnanti degli istituti nell'adattare i contenuti della didattica al nuovo contesto scolastico e sociale, lo spontaneismo e la conseguente scarsa strutturazione di tali interventi costituiscono dei limiti sostanziali nella portata degli stessi. In particolare, fintanto che la promozione di un percorso formativo interculturalmente orientato risulti subordinata alla buona volontà dell'insegnante, laddove ciò si verifica, rischia di rimanere una pratica circoscritta soltanto a talune materie di studio. Tali azioni non sarebbero in grado di incidere sull'orientamento complessivo del percorso formativo promuovendo un modello interculturale. A tale proposito, dalle interviste ai responsabili politici locali, emerge la necessità di un intervento da parte della classe politica nazionale al fine di declinare i percorsi formativi, *in primis* i contenuti della didattica, secondo un modello propriamente interculturale.

Nelle scuole pratesi oggetto dell'indagine i progetti di tipo interculturale sono attivi dalla seconda metà degli anni '90, con iniziative di alfabetizzazione e di conoscenza interculturale (laboratori sulle feste e le tradizioni delle diverse culture presenti). La referente conferma l'estrema rilevanza del Protocollo d'accoglienza per inserire gli alunni nell'*iter* didattico e disincentivare le difficoltà di comprensione e integrazione.

Vista l'alta presenza di alunni stranieri la referente dichiara l'utilizzo di materiale didattico tradotto e la presenza del mediatore interculturale contattato per comunicare episodi particolarmente critici e delicati alle famiglie degli studenti coinvolti. In relazione alle misure che possono facilitare le dinamiche di integrazione la preside e la referente interculturale sottolineano l'esigenza di arricchire l'attività formativa con esperienze di laboratorio, incentivando le manifestazioni sportive e le attività teatrali. Significativa è la richiesta di un'applicazione formalizzata di un Protocollo di valutazione che coinvolga anche le scuole superiori di II grado e che permetta la programmazione dell'integrazione.

Le insegnanti intervistate nella Filzi e nella Mazzei hanno confermato la presenza di attività didattiche focalizzate sull'integrazione degli alunni stranieri che costituiscono la maggioranza degli iscritti. Ai corsi di accoglienza per la prima alfabetizzazione presenti alle primarie e condotte da una facilitatrice in locali esterni alla scuola si affiancano corsi di recupero interni rivolti a studenti italiani e stranieri che presentano difficoltà comunicative, a partire dalle classi seconde. Oltre all'attività didattiche istituzionali nella scuola elementare sono previste attività laboratoriali che favoriscono il contatto tra alunni e famiglie e che spesso sono iniziative sinergiche del plesso scolastico o dell'Istituto comprensivo.

L'Istituto professionale Datini offre diverse attività laboratoriali e *stage*. I progetti per gli alunni stranieri si sviluppano da molti anni e si concentrano sull'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua (L2) per gli studenti cinesi che presentano maggiori difficoltà nel comunicare. L'integrazione è considerata, quindi, a livello scolastico secondario superiore un problema di alfabetizzazione che deve essere risolto nel triennio come base per una partecipazione didattica piena negli anni successivi. L'Istituto promuove corsi di lingua italiana che avvengono quotidianamente, i ragazzi cinesi nelle prime due ore di lezione stanno in classe, mentre nelle restanti due ore vengono trasferiti in una classe-laboratorio dove con altri alunni, sempre connazionali, seguono il corso di L2 condotto da un facilitatore, assunto come esperto esterno. Ci sono poi progetti specifici inerenti all'insegnamento tecnico della materia che trasversalmente hanno prodotto risultati di integrazione.

Il dato che emerge con più evidenza è la non partecipazione delle famiglie nell'attività didattica dei figli, nonostante la scuola applichi delle misure specifiche in questa direzione. Il riferimento alle iniziative per le famiglie straniere va ad un progetto di qualche anno fa Tradizioni intorno al piatto dove i ragazzi, con l'aiuto delle famiglie, si sono dedicati alla gastronomia dei Paesi di origine. Le famiglie vengono coinvolte attraverso colloqui mirati in presenza di un mediatore, ma esclusivamente in casi di frequenza irregolare degli studenti o di problemi specifici. In relazione alle iniziative per il coinvolgimento delle famiglie straniere il dirigente scolastico conferma la presenza di modulistica tradotta, di un facilitatore linguistico al quale si fa ricorso per contattare le famiglie cinesi che non parlano italiano e per svolgere i corsi di prima alfabetizzazione, coadiuvato dall'insegnante responsabile dell'integrazione a livello scolastico (il docente di italiano e storia).

In relazione alla personalizzazione dei processi formativi si registrano interventi soltanto nel primo anno e in riferimento all'apprendimento della lingua italiana da parte degli studenti cinesi, mentre negli anni successivi le lezioni seguono il normale *iter* didattico e gli alunni stranieri non sembrano evidenziare significative difficoltà, di contro si sottolinea la maturità e la determinazione degli alunni cinesi che, se decidono di continuare il percorso scolastico, sono quelli con il miglior rendimento.

L'Istituto non si occupa in maniera specifica di attività che favoriscono la socializzazione interna ed esterna di alunni e famiglie, il dirigente scolastico sottolinea come l'integrazione passi attraverso il non fare differenze. La priorità rimane la conoscenza della lingua che è il primo e il solo strumento per permettere, attraverso la distribuzione di parti opportunità, di distinguere i percorsi individuali in relazione al merito e non alla nazionalità o etnia.

Il docente di italiano e storia viceversa indica l'importanza della presenza di laboratori interculturali e teatrali, forme di contatto all'interno della scuola tra classi e etnie diverse e di legami con il territorio pratese attraverso l'attivazione di corsi di lingua e cultura cinese per formare i docenti alla realtà locale. Sottolinea che il dirigente scolastico si avvale di docenti disponibili per effettuare attività extra e conferma la sua funzione per l'inserimento e l'integrazione dei ragazzi stranieri nell'Istituto. Tendenzialmente è nel triennio che l'Istituto attiva corsi e laboratori integrativi, mentre negli anni successivi, dove si rileva un generale abbandono degli alunni stranieri che tendono a prendere l'attestato e inserirsi nel mercato del lavoro, la didattica non prevede iniziative specifiche o discussioni sul problema del confronto interculturale. La Datini non attua programmi formativi per affrontare il problema dell'integrazione degli alunni stranieri, ma quando si presentano difficoltà specifiche interviene con micro-seminari del corpo docenti per discutere la problematica. Generalmente gli studenti cinesi ripetono le prime classi per la necessità di colmare le lacune nella comprensione della lingua. Una volta affrontato questo primo ed essenziale problema, negli anni successivi, qualora gli studenti stranieri scelgano di proseguire gli studi si rivelano quelli con il migliore rendimento scolastico.

L'Istituto partecipa al Protocollo di intesa a livello formale, ma di fatto l'alta concentrazione di alunni stranieri all'interno della scuola permette di condurre un lavoro autonomo e di non avere necessità di una sinergia programmatica con le altre scuole. Le collaborazioni con altri istituti sono in fase progettuale, i ritardi nel realizzarle sono dovuti ai problemi di finanziamento. In questa direzione si registra la necessità di una sinergia programmatica con associazioni di volontariato che forniscano mediatori volontari di supporto alle istituzioni scolastiche.

Secondo il documento di presentazione, l'Istituto Comprensivo Daniele Manin di Roma ha come obiettivo e asse portante la formazione dell'uomo e del cittadino. Il livello qualitativo dei programmi in termini di apprendimento, la prescrittività degli esiti come garanzia di equità sociale, l'organizzazione didattica come condizione per i primi due, sono i presupposti fondanti dell'offerta formativa dell'Istituto.

La programmazione dell'Istituto è progettuale e individualizzata. La metodologia interculturale è forte e generalizzata anche nella sperimentazione dei nuovi *curricoli*; l'Istituto è proiettato fortemente all'esterno, intendendo per esterno non solo l'ambiente circostante, pur denso di stimoli, ma anche quello lontano, attraverso una forte spazialità (progetti europei e internazionali), temporalità (dimensione storica), culturalità (valenza antropologica).

Tutti i linguaggi hanno grande valore, per cui si inventano percorsi, si affrontano progetti e si creano *curricoli* per tutti e su tutti i livelli. Lo scopo è quello di dare a ciascun alunno una forte e salda identità di appartenenza attraverso una prospettiva di *lifelong learning* che si estrinseca nel 1° Centro Territoriale Permanente, Nelson Mandela, per l'Educazione degli Adulti, la cui sede è sita nell'Istituto comprensivo.

L'insegnamento della lingua italiana agli alunni stranieri della scuola secondaria di I grado viene effettuata dai loro insegnanti utilizzando ore di compresenza o a disposizione. A volte la scuola ricorre ai fondi (in realtà pochi) destinati alle scuole con alto tasso di presenza di alunni con cittadinanza non italiana, presentando un progetto all'U.S.R. Per la scuola primaria vengono utilizzate sempre le ore di compresenza e una docente delle attività parascolastiche, che il Comune di Roma ha assegnato all'Istituto. I docenti lavorano sempre nelle classi di appartenenza degli alunni stranieri.

Il CTP Nelson Mandela è un laboratorio interculturale frequentato da tutti i ceti sociali, con una consistente presenza degli immigrati giunti da poco in Italia e dei figli di immigrati di seconda e terza generazione. Alla base dello spirito del CTP vi è una didattica che vede nei laboratori lo strumento principe per operare attivamente in un'ottica naturalmente interculturale. Nel corso degli anni il Centro ha acquisito un'importanza fondamentale all'interno del

territorio dell'Esquilino e sull'intera città di Roma, diventando un punto di riferimento educativo e culturale fondamentale sia per i cittadini italiani sia per le persone immigrate. Dal 1997 ad oggi si è registrata una progressiva crescita degli iscritti ed un continuo arricchimento di corsi attivati. Il CTP collabora con le tre Università di Roma per tirocini, tesi di laurea sull'EDA e sulla mediazione interculturale. Nell'a.s. 2007/ 2008 si è organizzato un corso di specializzazione all'insegnamento dell'Italiano L2 in collaborazione con l'ITALS dell'Università di Venezia Ca' Foscari. Grazie ad una serie di accordi, l'Istituto è sede di esami per certificati di Patente Europea del Computer, certificazione per la conoscenza della lingua inglese del Trinity College, certificazione per la conoscenza della lingua italiana a tutti i livelli CELI (università per Stranieri di Perugia).

L'Istituto Manin è stato fino al 2008 anche sede del Polo Intermundia del I Municipio, progetto dell'Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche del Comune di Roma, volto a promuovere la conoscenza reciproca delle comunità migranti e italiane, creando un luogo di scambio e di partecipazione. Lo spazio (nella scuola Di Donato) e il progetto del Polo Intermundia sono aperti a tutti i cittadini, le scuole e le associazioni del I Municipio.

L'Associazione Genitori Di Donato è diventata un importante riferimento per la vita del rione Esquilino, inserita in una rete di rapporti con altre associazioni, progetti, enti che lavorano per la costruzione di una città a misura di bambino. L'Associazione ha fatto del recupero e della gestione di spazi pubblici il fondamento della propria attività, in un'ottica di progressiva condivisione con le famiglie, le componenti scolastiche, gli altri enti e associazioni, gli abitanti del rione, le istituzioni: un modello di buone pratiche, che partendo dalla scuola intende toccare le corde principali di tutto il rione Esquilino.

Il principio di fondo è che il vero percorso di integrazione culturale passa attraverso la qualificazione condivisa del territorio, costruita fianco a fianco dai cittadini che lo abitano, di qualsiasi provenienza essi siano.

Una delle modalità con le quali le scuole di Mazara del Vallo affrontano i problemi derivanti dall'utenza straniera è la progettazione di un'offerta formativa e di un sistema di accoglienza che sia adeguato alla tipologia di utenza scolastica e soprattutto alle necessità che una tale presenza pone alla scuola. La *mission* delle scuole è dunque quella di promuovere dei percorsi di intercultura che generino integrazione.

Il cambiamento nella composizione e nelle caratteristiche della popolazione studentesca è portatore di aspettative e di orientamenti diversificati verso l'istruzione. Le scuole di Mazara del Vallo da circa venti anni si sono dovute confrontare con l'emergere di una utenza scolastica sempre più variegata e più bisognosa di attenzioni (non solo dal punto di vista linguistico, ma anche culturale e valoriale e di abitudini alimentari). Esse hanno sviluppato un'attività riflessiva su tematiche relative all'intercultura e ad osservazioni che certamente coinvolgeranno sempre di più anche altre agenzie educative.

Essendo delle scuole innestate in un contesto sociale caratterizzato da un'elevata presenza di una comunità tunisina, hanno attivato nuove forme di accoglienza e nuovi percorsi di formazione e di intercultura per una adeguata socializzazione degli alunni di origine straniera e dei loro genitori. I tre istituti individuati risultano dunque degni di particolare interesse per la loro iniziale vocazione di scuole sperimentali nelle tematiche dell'intercultura (risalgono a primi anni '90 i primi progetti di intercultura destinati agli alunni stranieri), che hanno indotto a sviluppare, nel corso degli anni, un'ampia progettualità linguistica, interculturale, che tuttavia per alcuni motivi risulta ancora oggi frammentata e non continuativa ma che ha tentato di coprire tutti gli ambiti dell'educazione interculturale.

Inoltre, nelle tre scuole risultano erogate alcune particolari attività da associazioni locali esterne (il cui ruolo è quello di supportare l'attività didattica) impegnate in progetti di natura educativa e di intrattenimento ludico. Si tratta di associazioni di volontariato che collaborano

con la Caritas e assistono gli alunni stranieri che hanno difficoltà con la lingua italiana nel percorso di studio.

Dopo circa venti anni di esperienza e di contatto con la comunità di stranieri residenti nella città, la scuola di Mazara oggi è certamente più preparata nello svolgere la funzione educativa e di integrazione nei confronti di un'utenza che si presenta compatta dal punto di vista dell'origine geografica e culturale, ma che di recente si sta trasformando a seguito dell'arrivo di nuovi stranieri: slavi e cinesi. La scuola con la sua funzione di socializzazione dell'individuo deve essere in grado di comprendere ed interpretare le reali aspettative delle famiglie di stranieri che vivono in questa città verso la scuola, da loro spesso vissuta come istituzione educativa ma anche come imprescindibile punto di riferimento per qualsivoglia necessità di tipo socio-relazionale con il contesto di accoglienza.

Le tre scuole di Mazara del Vallo si sono adeguate alle richieste e alle necessità di questi nuovi utenti, sviluppando attività di laboratorio interculturale, corsi di formazione e di potenziamento della lingua italiana, destinati sia agli alunni stranieri che presentano gravi deficit di tipo linguistico ma anche alle loro famiglie. I corsi per le famiglie di stranieri sono corsi di orientamento al lavoro; corsi di lingua italiana e di informatica. Questi corsi sono destinati soprattutto alle donne che rappresentano nella percezione dei tunisini l'asse portante della famiglia e costituiscono una presenza continua e talvolta per noi eccessiva nella vita scolastica e quotidiana dei loro figli.

La scuola Aiello ha affiancato all'attività didattica quotidiana degli insegnanti, i contenuti dei corsi di formazione specifici su base interculturale, sia rivolti agli insegnanti sia a quegli allievi che hanno delle difficoltà di comprensione verso i contenuti dei programmi di insegnamento a causa della mancanza di comprensione completa della lingua italiana.

I programmi didattici prevedono l'educazione permanente ed interculturale; l'insegnamento della lingua italiana come L2, l'insegnamento della lingua araba come L2; in rare occasioni sono stati previsti dei corsi a progetto di educazione alimentare (questo tipo di insegnamento può rientrare anche all'interno del *curricolo* come l'educazione interculturale).

La comunità tunisina, essendo di religione musulmana, si attiene rigorosamente alla cura del cibo; in questo senso l'educazione alimentare può essere considerata una disciplina che ricopre un ruolo importante all'interno della variegata offerta didattica sensibile ai temi della interculturalità. L'attivazione di percorsi didattici individualizzati su base interculturale che mirano ad un raccordo per un insegnamento unitario tra le diverse discipline prevedono insegnamenti come l'educazione alimentare e attività di laboratori che rappresentano occasioni di scambio e dialogo tra alunni stranieri ed autoctoni.

I contenuti dei laboratori sono di natura informatica, linguistica, insegnamento di tecniche di lavorazione artigianale della ceramica, della filatura della lana per realizzare tappeti etc.

Nella scuola Aiello le figure che affiancano, soltanto quando c'è una reale necessità, l'azione dei docenti a scuola sono uno psicologo, che fa formazione ai docenti e alle famiglie, indistintamente sia che siano di origine straniera o italiani. Lo psicologo non è una figura stabile inserita nell'organico della scuola ma lavora a progetto. Questa figura di appoggio viene utilizzata anche per risolvere eventuali problematiche derivanti dal conflitto tra diversi sistemi culturali. Oltre al suo ruolo di supporto durante lo svolgimento dell'attività didattica quotidiana, lo psicologo si occupa di comunicare con quelle famiglie di stranieri che non capiscono bene l'italiano e che hanno la necessità di capire meglio come gestire l'aspetto educativo dei figli, rispetto alla frequenza nella scuola e ai comportamenti da attivare in presenza di problemi comportamentali da parte del figlio.

Nella scuola Aiello, così come in tutte le altre scuole di Mazara, non è prevista in organico la figura del mediatore culturale. Per ciò che riguarda quest'ultimo aspetto le scuole usufruiscono di mediatori culturali temporaneamente nell'arco dell'anno, pagati a progetto e qualche volta attraverso il volontariato.

Sempre per la mancanza di risorse finanziarie, nella scuola Aiello i progetti relativi all'insegnamento della lingua araba come L2 non coinvolgono tutte le classi dell'istituto, il che fa sì che non tutti gli allievi, sia gli alunni italiani sia i bambini di origine straniera, possano studiare all'interno del *curricolo*, con una aggiunta di ore opzionali, anche la lingua araba, insieme alla lingua inglese. A partire da un percorso che inizia chiaramente da una prima classe oggi si è arrivati alla quarta, ma c'è da dire che questo progetto a causa della mancanza di fondi è fermo da due anni e non è mai arrivato alla quinta classe.

La scuola Aiello prevede la fornitura di materiale didattico per gli alunni frequentanti (per le discipline pratiche e i laboratori). Si tratta di una scuola all'avanguardia dotata di un'aula multimediale, di una palestra, di un parco giochi, di una biblioteca, di luoghi in cui è possibile svolgere le attività laboratoriali e sperimentali.

3.4 Professionalità degli operatori

Dopo aver condotto una ricognizione sulla qualità dell'offerta formativa e del patrimonio progettuale in chiave interculturale, possiamo ora a considerare la professionalità degli operatori scolastici, valutandola sulla base dei risultati dei sei studi di caso.

In generale, i giudizi sono complessivamente positivi, con alcune eccezioni che riguardano difficoltà di relazione fra un docente e un allievo o un docente o un dirigente e un genitore straniero. Ma al di là delle idiosincrasie nelle relazioni fra individui, quello che risulta come tratto generale è che la formazione degli operatori sia lasciata alle volontà dei singoli e che, per molti di questi, sia stata di fatto svolta sul campo. Si segnalano in alcune realtà delle resistenze da parte di alcuni docenti a prendere atto dei cambiamenti e, di conseguenza, a riorientare le proprie competenze professionali.

A Milano, alcune madri lamentano rapporti fortemente conflittuali nei confronti di alcuni insegnanti. Le stesse madri, a proposito di altri insegnanti si esprimono in termini molto positivi. In generale i genitori stranieri intervistati osservano gli insegnanti con molta attenzione e giudicano il loro operato. Alcuni sono consapevoli delle grandi difficoltà a cui è costantemente sottoposto il corpo insegnante in una scuola ad alta concentrazione di alunni stranieri. In chiave costruttiva vengono anche delineate alcune soluzioni possibili rispetto alla situazione di stress delineata, suggerendo in particolare l'inserimento di insegnanti giovani, che abbiano maggiori energie da spendere con gli alunni e, probabilmente, una formazione professionale più in linea con le esigenze dell'utenza multi-etnica.

Le interviste a docenti, genitori e diverse figure che intervengono nelle attività delle scuole (mediatori, educatori, formatori, volontari) di Torino permettono di delineare tre categorie di operatori scolastici. La prima è costituita da un gruppo che si potrebbe indicare come quello dei *motivati*: sia per l'impegno dedicato sia per il tempo investito nella formazione. Sono infatti fra coloro che hanno frequentato molti dei corsi offerti dall'Ufficio Scolastico Regionale sull'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, sulla didattica interculturale, ma anche sulla legislazione sugli stranieri. Fanno parte di questo gruppo anche alcuni degli operatori, che seguono le attività educative nel tempo libero e che mantengono i contatti con gli insegnanti e con i genitori.

La seconda categoria, che cresce lentamente nei numeri e che potrebbe essere definita dei *neofiti*, rappresenta gli operatori che si stanno affacciando al tema, acquisendo i primi rudimenti della complessa ed articolata materia dell'insegnamento in classi multiculturali. È un processo lento, che richiama l'attenzione ad un tema ricorrente nelle conversazioni con gli insegnanti, soprattutto a livello superiore: la necessaria e improcrastinabile esigenza di condividere il fardello dell'accoglienza e dell'accompagnamento degli allievi di origine straniera fra tutto il corpo docente. Questa condivisione sembra ormai una prassi consolidata a

livello di scuola primaria e di secondaria di I grado, mentre rappresenta ancora un obiettivo da raggiungere al livello di secondaria di II grado.

Infine, vi è la categoria di coloro che faticano a comprendere che la popolazione scolastica è cambiata. Questo gruppo, denominabile degli *irriducibili*, è quello che preoccupa di più. Per diversi motivi. Alcuni hanno paura di rimettersi in gioco, di rivedere il loro modo di insegnare, la loro metodologia. Altri sono rigidi nelle loro posizioni, impermeabili ai cambiamenti e alle trasformazioni in corso nella scuola.

Sembra, dai racconti degli insegnanti intervistati e dall'amarezza di alcuni genitori, che nelle scuole con troppa facilità si applichi la semplicistica (e oggi sempre più inadeguata) distinzione fra italiani (culturalmente preparati) e stranieri (poveri di risorse culturali), distinzione inadeguata di fronte a differenziazioni definite dalle condizioni socio-economiche, capitale culturale, distribuzione territoriale. Vi sono ancora insegnanti e scuole per cui lo studente immigrato è sinonimo di allievo della formazione professionale o dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Una visione che non rispecchia né i dati delle iscrizioni né quanto rilevato da numerose ricerche locali e nazionali sulle prospettive future degli studenti di origine straniera presenti nelle scuole italiane. Si tratta di insegnanti che faticano a cambiare le lenti con cui guardano la scuola e le sue trasformazioni. E talora questa difficoltà si riverbera sulle famiglie, soprattutto quando queste sono chiamate a scegliere la scuola dove iscrivere i figli.

È utile considerare la formazione rivolta agli insegnanti, considerandone tipo, qualità e ricaduta. In passato ci si è concentrati sul tema della scuola multietnica; in una fase successiva l'attenzione si è spostata verso la formazione per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Questo genere di approccio, sulla base delle opinioni di molti insegnanti, ha mirato un po' troppo in alto: si è trattato cioè di una formazione teorica, in cui sono stati richiamati i grandi padri della sociologia dell'educazione e si sono proposte o ripassate le diverse teorie dell'educazione in diversi contesti multiculturali; spesso tuttavia è mancata la traduzione in prassi operative di queste teorie. Nel contesto odierno servono strumenti operativi ed una reale informazione rispetto alle pratiche già utilizzate con successo altrove. Manca ad esempio un censimento di tutti i progetti di inserimento scolastico che le scuole hanno intrapreso. Il materiale censito potrebbe infatti risultare prezioso per tutti gli istituti che si trovano ad affrontare il fenomeno. Vanno inoltre considerati i vantaggi economici di questo approccio, soprattutto in un contesto di limitate risorse finanziarie. Si eviterebbe ad esempio di replicare altre iniziative che si sono dimostrate fallimentari in altri contesti.

I prossimi corsi di formazione per insegnanti sul tema dovrebbero quindi concentrarsi sulla diffusione e messa in comune delle buone pratiche all'interno del sistema educativo per supportare le scuole, da un lato, e l'inserimento degli allievi stranieri dall'altro.

La formazione dei docenti rappresenta un nodo critico della scuola oggi: non è obbligatoria né incentivata, rendendo eterogenea la gestione degli allievi stranieri sia all'interno di una stessa scuola sia fra scuole dello stesso ordine e grado, secondo un'ottica propria dei primi anni '90, quando si era alla ricerca di strumenti e metodologie. Sintomo, forse, di una mancata consapevolezza che i neo-arrivati, le generazioni 1,5 e le seconde generazioni continueranno a essere protagonisti della scuola italiana in maniera strutturale, per cui occorre attrezzarsi in maniera sistematica e non come reazione ad un'emergenza che passerà.

Gli operatori scolastici intervistati a Treviso sono soggetti che, a diverso titolo e con diverso apporto, presentano un elemento comune: quello di aver percepito la necessità di spendersi individualmente rispetto ad un fattore di mutamento che sta investendo, al contrario, un ambito istituzionale reputato strategico: quello della scuola. Ed è esattamente la discrasia tra il coinvolgimento individuale e le necessità macro a essere stato indicato come il fattore di maggiore debolezza dei pure utili e imprescindibili interventi ad oggi concretizzati. Quasi che

una dinamica dal basso e auto-propulsa, *bottom-up*, non sia ancora in grado di estendere le sistematizzazioni e gli approfondimenti acquisiti oltre i confini degli insegnanti avanguardie.

L'allargamento delle proposte a un maggior numero di docenti appare in atto, non ancora tuttavia in misura tale da apparire come la traduzione istituzionale di una necessità fatta propria dal sistema scuola nel suo complesso. Sono ancora le scuole, prese singolarmente o (a livello meso) in rete, ad intervenire più di quanto faccia la scuola; sono ancora alcuni docenti a mettersi in discussione più di quanto faccia *il corpo docente* nel suo complesso. Ciò implica pratiche che, agli occhi di molti docenti, assumono i contorni di materia facoltativa; con il rischio di un logorio di chi, per decisione propria, ritiene invece imprescindibile la loro attuazione diffusa. Spesso, è ancora l'incidenza statistica a determinare se, e in che misura, sia necessario intervenire. Più nel ciclo secondario che nella scuola primaria.

Le interviste rendono chiaramente due aspetti: per un verso, le conoscenze specifiche, tecnico-pedagogiche potremmo dire, si stanno stratificando in misura tale da non rendere giustificato un sommario appello alla mancanza di conoscenze da parte di chi deve confrontarsi con classi sempre più plurali. Per altro verso, fatto salvo il patrimonio di conoscenze acquisite, appare arduo metterlo in circolo e procedere ad una sua progressiva istituzionalizzazione. La stessa formazione organizzata dalla rete per l'integrazione degli alunni stranieri, ancor oggi, denota uno scarso *appeal*. Il sistema sociale in cui la scuola si trova ad operare produce e riproduce rappresentazioni sociali, che possono informare le stesse politiche pubbliche, non ancora in grado di investire il fenomeno della rilevanza fattuale assunta nei contesti locali e sperimentata da una molteplicità di soggetti.

La formazione dei docenti delle scuole elementari e medie del territorio pratese, finanziata a livello comunale e provinciale, è focalizzata all'attuazione di corsi di alfabetizzazione. I corsi di formazione sono tenuti dall'Università di Venezia e di Siena. Pochi i contatti con le associazioni, a seguito di una politica di accentramento attuata dal Comune che gestisce direttamente il personale messo a disposizione per l'integrazione scolastica. Le insegnanti della primaria e della secondaria di I grado confermano la presenza di corsi di lingua cinese, facoltativi, organizzati a livello comunale e provinciale e rivolti agli insegnanti del territorio.

Nell'I.P. Datini è prevista la figura di un insegnante che ha la funzione di occuparsi dei rapporti con le famiglie straniere e dei problemi correlati al disagio degli adolescenti italiani e stranieri, coadiuvato da un facilitatore assunto come esperto esterno. Anche gli insegnanti di religione seguono un programma aperto alla storia delle religioni che permetta agli studenti di conoscersi meglio.

Dalle interviste alle famiglie italiane emerge un buon livello di soddisfazione verso la professionalità degli operatori scolastici e l'organizzazione formativa dell'Istituto Datini. Al contrario, alcune famiglie straniere evidenziano l'incapacità dei docenti nel favorire l'integrazione.

La soddisfazione delle famiglie italiane e straniere per la professionalità degli operatori scolastici e per l'offerta formativa è evidente nella scuola primaria, dove si registrano valutazioni positive sui modelli integrativi ed educativi. Si evidenzia la peculiarità della scuola Fabio Filzi nel territorio pratese: è, infatti, sottolineata l'alta presenza di alunni stranieri, l'ottima accoglienza di nuovi alunni indipendentemente dall'anno di inserimento e l'interesse mostrato in termini di valorizzazione della diversità, di apprendimento linguistico e di attività integrative. La valutazione positiva degli insegnanti è più debole nella scuola secondaria di I grado. Permane, invece, soddisfazione per il percorso scolastico nella scuola primaria e si evidenziano, altresì, i vantaggi per la socializzazione fra pari laddove permane una continuità nella composizione delle classi fra scuola elementare e scuola media.

Le famiglie italiane tendono a marcare come la scuola primaria Fabio Filzi in sinergia con la Cesare Guasti e la scuola secondaria di I grado Ser Lapo Mazzei siano le uniche scuole nel territorio pratese ad occuparsi realmente e praticamente di integrazione, questo dato è a loro

avviso sintomatico di una mancanza del sistema scolastico del territorio che, invece di favorire un'integrazione equilibrata, concentra gli alunni stranieri in questi istituti rischiando di creare una loro ghettizzazione.

Per la maggior parte delle famiglie straniere intervistate a Roma, il primo contatto con la scuola italiana evidenzia quanto sia stato complesso. Le maggiori difficoltà si hanno nel comprendere i meccanismi burocratici inerenti l'iscrizione dei propri figli. Per molte famiglie il motivo principale delle difficoltà incontrate è stato, ovviamente, la scarsa conoscenza della lingua italiana. Non secondaria la necessità di ricostruire una nuova mappa cognitiva, di fronte ad un nuovo ambiente sociale, con cui necessariamente entrare in contatto.

Nelle diverse modalità con cui ogni famiglia ha affrontato il primo rapporto con la scuola, appare tra le righe, quanto queste abbiano apprezzato il modo con cui sono state accolte dalle insegnanti, descritte per la gentilezza, per la comprensione e la partecipazione a tale incontro.

Dalle risposte emerge come spesso è la rete amicale o parentale a fornire le prime informazioni che permettono di comprendere come affrontare i meccanismi di funzionamento della scuola al fine di iscrivere i propri figli a scuola. Il primo contatto con la scuola non è solo fonte di ansia o di preoccupazione e dai ricordi riaffiorano anche sentimenti ed emozioni di gioia e contentezza nell'accompagnare i propri figli al primo giorno di scuola. Attraverso le descrizioni del primo rapporto con la scuola emerge anche come buona parte delle famiglie intervistate sia entrata per la prima volta in contatto con la scuola alla fine degli anni '90, quando la presenza di studenti stranieri era inferiore a quella attuale.

Una volta che i propri figli sono stati inseriti nel gruppo classe le preoccupazioni dei genitori stranieri sembrano diminuire. Infatti, questi non mostrano molte perplessità sul fatto che la scuola in questa fase non abbia adottato alcuna misura in grado di valutare le competenze linguistiche o le conoscenze precedentemente acquisite dai nuovi alunni. La maggior parte delle famiglie sembra invece aver vissuto questa fase con molta naturalezza e normalità. Ciò sembra dipendere da due fattori tra essi interrelati. Da una parte, la giovanissima età in cui le famiglie iscrivono i propri figli (due o tre anni), dall'altra la nascita di questi che nella maggior parte dei casi è avvenuta in Italia. Pur permanendo i problemi con la lingua italiana con conseguente difficoltà di comprensione delle pratiche burocratiche, queste, comunque, accedono al circuito scolastico a volte già presso la scuola dell'infanzia, molto spesso alla materna e negli anni successivi con l'iscrizione del secondogenito o del terzogenito, raggiungono una maggiore familiarità con il contesto scolastico.

Se osserviamo la medesima fase dal punto di vista delle due famiglie italiane e delle insegnanti intervistate possiamo constatare come queste abbiano vissuto (anche se in anni differenti) l'ingresso o la presenza degli alunni stranieri. Al contrario di quanto spesso appare negli articoli dei giornali o in generale nei mass media che, quando scrivono della scuola multiculturale dell'Esquilino accentuano solo gli aspetti negativi della presenza di studenti stranieri, colpisce la modalità con cui i due genitori si sono resi disponibili al dialogo e all'accoglienza, sia delle famiglie straniere, sia soprattutto di tutti gli alunni. In particolare una madre italiana (da 9 anni Presidente del Consiglio di Istituto) sottolinea come sia stato centrale lo specifico contesto della materna nel favorire la reciproca conoscenza. È la modalità di accoglienza quotidiana della materna, dove ogni genitore accompagna i propri figli in classe, a permettere occasioni di continui incontri da cui nascono anche amicizie tra genitori di diversa nazionalità. È in questa interazione quotidiana in cui diversi genitori vengono a conoscenza delle diverse necessità e problematiche che le famiglie straniere si trovano ad affrontare.

Seguendo le narrazioni delle famiglie e intrecciando queste anche con quanto dichiarato dalle insegnanti, il racconto sulla modalità con cui la scuola affronta le prime esperienze didattiche con la multi etnicità è assai emblematico per comprendere come alle ordinarie difficoltà di una qualunque scuola, si siano aggiunte, spesso in assenza di chiare indicazioni

ministeriali, altre problematiche e disfunzioni. È in questo contesto che nascono i primi approcci sperimentali, a volte da singoli insegnanti, a volte in collaborazione con le famiglie o su stimolo della stessa dirigenza scolastica, avviati dalla scuola per superare diversi ostacoli di crescente complessità, di fronte dall'ingresso di alunni di diversa nazionalità. Non sono mancate resistenze da parte del corpo docente, e in questi casi gli alunni stranieri venivano accolti nelle classi dove le insegnanti erano più disponibili anche ad una progettualità didattica più attinente alla nuova utenza. Nacquero così esperienze di lavoro attivo e di cooperazione tra insegnanti, alunni e genitori, ed esperienze didattiche più creative e coinvolgenti, attraverso un lavoro a classi aperte e una maggiore condivisione dei progetti avviati. Il riflesso di questo lavoro si riverberò anche sull'aumento delle iscrizioni alla materna che da tre sezioni passò a sei.

Anche per la scuola elementare a livello ministeriale non c'erano direttive precise e linee-guida. In sostanza l'accoglienza degli alunni stranieri era nelle mani delle insegnanti ed affidata, dunque, alla loro disponibilità o buona volontà. Attualmente il criterio di inserimento in una determinata classe è l'età anagrafica dell'alunno, ma non sempre il criterio è rispettato e in determinate situazioni non è sempre applicabile.

Proprio nel periodo in cui la scuola Di Donato viene accorpata all'Istituto Comprensivo Daniele Manin vengono avviate in forma sperimentale un numero crescente di azioni di sostegno alle famiglie e nei confronti degli alunni, in cui aumenta il numero dei bambini stranieri. Alle elementari, però, cambia il rapporto tra i genitori poiché questo, a differenza della materna, non era più mediato dalla possibilità di incontrarsi in classe. L'incontro quotidiano tra i genitori avviene solo davanti ai cancelli. È da questa semplice considerazione che diversi genitori italiani costituitosi in comitato genitori e gli insegnanti iniziano a valutare la necessità di reperire una stanza per gli incontri tra le famiglie, trovando la disponibilità da parte del nuovo dirigente scolastico nel concederle una all'interno della stessa scuola elementare. È sempre il dirigente scolastico che inviata il comitato a costituirsi in associazione, al fine di essere riconosciuti formalmente dalle stesse istituzioni, avere un diverso ruolo e un maggior peso nelle richieste. Da qui nacque una mobilitazione finalizzata anche a coinvolgere i genitori stranieri, obiettivo che si rivelò complesso vista la scarsa presenza di mediatori nel rione. Di grande ausilio nel coinvolgimento dei genitori furono due attività ideate e gestite in seguito dall'Associazione Genitori: la ludoteca e il doposcuola. Per i locali vennero identificati alcuni spazi nei seminterrati della scuola, quindi recuperati dall'abbandono decennale e dal degrado. Tutti i lavori di ristrutturazione furono a carico degli stessi genitori che ripulirono e sistemarono i locali anche con l'ausilio di diversi genitori stranieri.

Si raggiunsero così due obiettivi: far giocare insieme i bambini in orario extrascolastico e creare un punto di incontro per i genitori, da utilizzare anche per i compleanni di tutti gli alunni, visti i pochi spazi sociali a disposizione nel rione. Negli spazi ristrutturati vengono avviati corsi di lingua italiana per i genitori stranieri che con il tempo consentono di generare una reciproca conoscenza e forti relazioni tra genitori di diverse nazionalità.

In questo contesto gli operatori scolastici cercano e sperimentano nuove modalità di accoglienza, strumenti di valutazione delle conoscenze e veri e propri strumenti didattici per insegnare in contesti interculturali, creati direttamente dagli insegnanti. In sintesi un problema viene trasformato in risorsa, in questo caso in risorsa didattica. Le insegnanti sottolineano quanto durante questo nuovo percorso professionale è stato necessario apprendere dall'esperienza quotidiana e modificare di conseguenza i precedenti approcci e strumenti. La risposta in termini metodologici per insegnare in tali contesti si basa sul forte coinvolgimento sia proprio che degli studenti, sul rafforzamento del gruppo classe che funge come ausilio nei confronti dei nuovi ingressi e si basa prevalentemente sul potenziamento delle relazioni interne alla classe e tra gli stessi docenti.

La dirigente scolastica che ha preso servizio presso l'Istituto Comprensivo nel 2004, consapevole delle problematiche e delle difficoltà che hanno dovuto affrontare prima di tutto gli alunni, quindi i docenti e le famiglie, con il Consiglio d'Istituto ha rivisto i criteri della formazione delle classi basati prevalentemente sulla eterogeneità di provenienza degli alunni, sulla continuità didattica e il rinforzo della conoscenza della lingua italiana. L'inserimento avviene con i corsi di lingua per cominciare un dialogo. Poi con il tempo si studia la lingua per studiare, più specifica, con interventi diversi e più mirati.

Analizzando a fondo il rapporto delle famiglie straniere con la scuola, in particolar modo di quanto questo fosse stato facilitato dalla presenza o meno di materiale tradotto o anche da mediatori culturali, nelle descrizioni dei genitori emerge di nuovo la discontinuità con cui la scuola ha gestito la comunicazione, quando negli ultimi anni la presenza dei mediatori abbia fornito un valido supporto nell'agevolare la comunicazione tra famiglie e insegnanti. La domanda sulla presenza o meno di mediatori ha inoltre fatto riemergere in tutta la sua portata le difficoltà delle famiglie straniere, già riscontrate nella fase di iscrizione dei figli e, quindi, nel primo impatto con l'istituzione scolastica italiana. Se in questo ultimo caso le criticità erano concentrate nella comprensione dell'iter burocratico da seguire, in questa circostanza, soprattutto la richiesta della figura del mediatore, sembra rimarcare la necessità di diminuire la distanza che le famiglie sentono esistere tra loro e gli insegnanti. Una distanza che sembra privarli della possibilità di coadiuvare e di collaborare con gli insegnanti nel lavoro di formazione e crescita culturale dei propri figli. Le famiglie che hanno avuto modo di usufruire del mediatore sottolineano l'esperienza positiva e i benefici che hanno avuto nel rapporto con la scuola. In particolar modo sono le famiglie cinesi a ribadire l'importanza e la necessità di usufruire di un mediatore culturale che permetta loro di conoscere a fondo il reale apprendimento dei figli e contribuire a loro volta ad un potenziamento di questo. Forse, in questo caso, potremmo anche parlare di distanza pedagogica.

La necessità di una maggiore facilitazione nel rapporto comunicativo con la scuola vale per tutte le famiglie intervistate. Queste in assenza di mediatori o di materiali tradotti sottolineano non solo le difficoltà incontrate, ma anche i modi con cui hanno cercato di superarle attraverso l'individuazione di specifiche figure di cui si sono avvalsi per far fronte a tale carenza. Spesso sono amici, mariti, a volte i figli più grandi che vengono investiti del ruolo di mediatori. Dalle interviste sembrerebbe che le famiglie filippine abbiano potuto usufruire almeno della presenza di materiale tradotto. Lo stesso non si può dire per le famiglie bengalesi che lamentano la mancanza, sia di materiali tradotti, che di mediatori.

Sul medesimo tema le insegnanti, la mediatrice culturale per la lingua cinese e le famiglie italiane ripercorrono la recente storia delle difficoltà incontrate ma soprattutto le modalità con cui negli anni la scuola Di Donato si è attrezzata per far fronte ad una emergenza, coinvolgendo anche i genitori, i mediatori esterni e organizzando corsi di formazione per docenti, contribuendo negli anni anche a delineare la figura professionale dello stesso mediatore, prima linguistico, poi linguistico culturale. Presso la scuola media le insegnanti iniziano a coinvolgere anche gli stessi alunni che hanno una maggiore padronanza della lingua italiana: questi vengono invitati a collaborare con le insegnanti nella fase di prima accoglienza. In fieri, potremmo dire, nasce la figura del *peer mediator*.

Anche se è solo dalla fine degli anni '90 che a livello ministeriale si capì l'importanza della figura del mediatore, questa competenza non sembra mai entrare ufficialmente tra i ruoli riconosciuti come centrali in un contesto di educazione interculturale. L'Istituto in esame ne è una dimostrazione. In questo contesto la scuola cerca di svolgere comunque il suo ruolo cercando soprattutto la collaborazione di tutti coloro che sono in grado di offrire un contributo nella traduzione di materiale e appoggiandosi a strutture, ad associazioni o progetti al fine di usufruire di mediatori culturali esterni. Molti dei tentativi e dei processi avviati per colmare le carenze di tali figure professionali sono attivati dagli stessi insegnanti che negli anni identi-

ficano nelle metodologie di coinvolgimento dei genitori e degli stessi alunni un vero e proprio approccio integrato nella gestione di un'emergenza, pur di adempiere al loro dovere di insegnanti. Alla Di Donato, trovano inoltre la disponibilità dell'Associazione Genitori ad identificare e sostenere economicamente una mediatrice (italiana) di lingua cinese che da quattro anni svolge la sua attività di sostegno agli insegnanti e agli alunni cinesi, così come alle loro famiglie. Come sottolinea la dirigente scolastica, l'Istituto in questo contesto si è avvalso di risorse sia interne sia esterne, di contributi del Comune di Roma, di mediatori volontari, ma anche degli stessi alunni e di risorse che arrivano dal territorio.

Le attività didattiche e di formazione, insieme a quelle progettuali dei docenti che lavorano nelle scuole elementari, e superiori del territorio mazarese, sono state fino ad oggi finanziate sia dagli enti locali e dalla comunità europea sia dalle risorse delle stesse scuole. A livello comunale e provinciale le risorse sono state destinate agli istituti scolastici del centro storico cittadino caratterizzati da una maggiore presenza di alunni di origine straniera, soprattutto, per ciò che riguarda i corsi di alfabetizzazione linguistica.

I docenti vengono formati anche per lo sviluppo delle attività di laboratorio che vengono successivamente messe in pratica nelle scuole del territorio mazarese.

Nonostante i finanziamenti che convergono verso le scuole del territorio mazarese e l'impegno delle istituzioni per la progettazione, la gestione e l'organizzazione di corsi di formazione specifici per i professionisti del mondo scuola e quelli di intercultura per gli stranieri, tutto ciò non sembra essere sufficiente a risolvere i problemi con cui Mazara si confronta ogni giorno: ad esempio la mancanza della figura del mediatore culturale nelle scuole. A tale riguardo riportiamo una dichiarazione del provveditore agli Studi di Trapani dichiara: "Le scuole così da sole non possono fare niente. Ci vorrebbe un investimento massiccio di risorse in mediatori culturali, in figure di supporto all'insegnamento. Le scuole vedono restringersi le loro risorse, ovviamente ora sono enti autonomi. Possono interessare gli enti locali, attrarre finanziamenti, attrarre privati. Lo possono fare se c'è un comune e una provincia in condizione di erogare dei finanziamenti. Non dimentichiamo che gli enti locali hanno delle situazione finanziarie disastrose; quindi non è facile attrarre risorse finanziarie consistenti verso la scuola. Se vogliamo affrontare il problema in maniera sistemica e sistematica è chiaro che la scuola singola per quanto volenterosa può fare fino ad un certo punto".

3.5 Qualità delle relazioni

In questa sezione si dà conto della qualità delle relazioni che coinvolgono le famiglie degli allievi stranieri con la scuola e con le famiglie italiane. Il presupposto esplicito delle analisi è che una buona comunicazione sia il prerequisito di un qualsiasi processo di integrazione scolastica e sociale. Come è emerso in una intervista particolarmente significativa a tale riguardo bisogna prima "elevare la temperatura delle relazioni umane" per poi creare delle relazioni stabili di conoscenza e di amicizia e non semplicemente connotate dall'interesse o dalla strumentalità. In generale, quasi tutti gli studi di caso, eccetto quelli di Roma e in parte di Torino, evidenziano una pressoché quasi totale assenza di relazioni fra le famiglie di immigrati e le famiglie italiane. Anche le relazioni fra famiglie di immigrati provenienti da diversi paesi sono alquanto difficili da realizzare. Passando alle relazioni fra le famiglia e la scuola, il modello di relazione delle famiglie straniere tende a riproporre quello delle famiglie italiane: è forte nella scuola materna e in quella primaria, si indebolisce nella scuola secondaria di I grado, per diventare raro nella secondaria di II grado. Rispetto alle famiglie italiane, quelle straniere scontano, nel rapporto con la scuola, tre elementi distintivi. I primi due sono legati a motivi contingenti di mancanza di strumenti linguistici e di tempo; il terzo è

di origine culturale, in quanto alcuni gruppi, ad esempio i cinesi, sono abituati a delegare totalmente alla scuola la formazione dei propri figli e, qualora se ne interessassero, dimostrerebbero una scarsa fiducia nell'istituzione. A proposito delle relazioni interne alle classi, ossia quelle fra gli insegnanti e gli allievi immigrati e quelle fra allievi italiani e allievi immigrati, non di rado emergono situazioni di disagio e di più o meno latenti forme di discriminazione. Ciò dimostra come gli auspicati principi di una scuola interculturale siano ancora di là da venire.

A Milano le valutazioni dei genitori stranieri nei confronti delle relazioni con la scuola sono complessivamente positive. La decennale esperienza della scuola oggetto di studio rispetto alle pratiche di prima e di seconda accoglienza, orientate da una *mission* scolastica dichiarata nei termini di un'accoglienza degna, mostra quindi risultati positivi. Questo dato è significativo in quanto dimostra concretamente che, in virtù dell'esperienza, certe pratiche possono essere sviluppate attraverso procedure che consentono un passaggio efficace da una fase emergenziale a una gestione razionale di neoarrivi anche in corso d'anno.

Rispetto alle modalità di comunicazione tra scuola e famiglia i genitori stranieri apprezzano in modo particolare l'uso di una modalità semplice ma efficace come quella della compilazione quotidiana del diario. Tuttavia a fianco di queste annotazioni positive, viene richiamata l'esigenza di una maggior attenzione dei confronti delle condizioni lavorative dei genitori che, soprattutto per quanto riguarda gli stranieri, sono particolarmente pesanti, rendendo faticoso l'assolvimento della funzione genitoriale.

Sempre in tal senso un padre egiziano sottolinea la necessità dell'uso di mediatori linguistico-culturali che consentirebbero alla moglie che, a differenza sua, non lavora, di avere un rapporto più agevole con la scuola pur essendo meno capace di esprimersi e di comprendere la lingua italiana. A volte la comunicazione risulta difficoltosa a causa di vere e proprie incomprensioni tra genitori e corpo insegnante che degenerano in rapporti conflittuali.

Le difficoltà espresse dai genitori non si limitano tuttavia ai casi di difficoltà di apprendimento. Altre volte queste sono attribuite a forme di pregiudizio nei confronti dei genitori stranieri da parte degli insegnanti. Ci sono mamme che, malgrado la percezione di un evidente disagio da parte del figlio, preferiscono non intervenire, in virtù di un particolarmente elevato senso del rispetto nei confronti dell'istituzione scolastica. Ad ogni modo il minore riserbo dei genitori italiani nei confronti degli insegnanti pare essere quasi invidiato dai genitori stranieri che, in fondo, rinunciano ad avere un rapporto più diretto con gli insegnanti in forza di un senso di insicurezza legato essenzialmente al loro essere stranieri.

A volte, questo rispetto sembra trasformarsi in una sorta di timore verso eventuali ritorsioni da parte degli insegnanti nei confronti dei figli. Se da alcune interviste effettuate rispetto alla percezione che i genitori hanno del rapporto tra figli e insegnanti, si registra l'assenza di problemi, in altre emerge con forza la presenza di atteggiamenti connotati da pregiudizio da parte degli insegnanti nei confronti dei figli.

Se il giudizio del padre egiziano nei confronti delle relazioni tra le sue figlie e le insegnanti è totalmente positivo, diversa è la situazione delle due mamme del Bangladesh che esprimono un certo risentimento nei confronti delle insegnanti che trattano i loro figli diversamente da come vengono trattati gli italiani. Secondo una madre le differenze etniche e culturali rivestono un ruolo molto significativo anche all'interno dello spazio sociale scolastico e vengono fortemente percepite dalle stesse insegnanti. A tale proposito chiede alle stesse una maggiore attenzione per comprendere la complessa situazione in cui si trovano figli e genitori immigrati. Un'altra donna del Bangladesh esprime un giudizio piuttosto forte nei confronti delle insegnanti che, a suo parere, usano atteggiamenti, comportamenti e metri di giudizio diversificati tra alunni italiani e non. A seguito di problemi legati ai comportamenti razzisti da parte dei compagni di classe, minimizzati o avallati dal corpo insegnante, i figli a volte chiedono ai genitori di cambiare scuola, pensando che in un altro ambiente la situazione possa

essere migliore. Tuttavia i genitori, che conoscono meglio dei figli il razzismo, ritengono che il problema non possa essere aggirato cambiando scuola. Sanno infatti che gli stessi problemi potrebbero sorgere anche altrove e perciò preferiscono lavorare direttamente sui figli, cercando di fornire loro gli strumenti per difendersi e fortificarsi.

Queste testimonianze sono molto significative perché consentono di esplorare, seppur in forma, piuttosto embrionale, realtà poco indagate e difficilmente osservabili. È infatti molto difficile intercettare forme di razzismo, soprattutto negli ambienti che, come la scuola di infanzia o primaria, sono ritenuti protetti. Come purtroppo mostrano chiaramente le parole di una donna, è erroneo pensare che i bambini non possano essere vittime di situazioni di questo tipo e questi aspetti andrebbero ulteriormente indagati con studi e ricerche *ad hoc*.

In molte interviste i genitori stranieri esprimono delle preoccupazioni rispetto al fatto che i loro figli faticino a instaurare relazioni con i bambini italiani e che questo generalmente sia sottovalutato dagli insegnanti. I genitori stranieri non gradiscono che i loro figli crescano in un contesto dove prevalgono grandemente gli stranieri, ciò è emerso in maniera trasversale rispetto alle provenienze geografiche. In generale si esprime un giudizio negativo nei confronti dell'elevata concentrazione di stranieri.

A fianco della preoccupazione legata alla scarsa educazione delle persone immigrate, la stessa mamma ecuadoriana esprime poi le difficoltà che si incontrano quando si prova a instaurare amicizie con bambini che provengono da culture diverse. La diversità culturale non viene tanto attribuita ai bambini, ma ai genitori che, in un certo senso, le fanno pesare sui figli, condizionando i loro comportamenti sociali. Oltre che tra stranieri di diversa provenienza culturale, analoghe forme di condizionamento si rilevano anche tra i genitori italiani che, in alcuni casi, disincentivano i propri figli a intrattenere rapporti di amicizia con compagni non italiani.

In virtù della particolare conformazione fisica della scuola nel parco si sarebbe potuto supporre che le relazioni tra genitori fossero connotate da un segno positivo. Da una ricognizione etnografica condotta all'interno del parco negli orari immediatamente successivi all'uscita da scuola dei bambini, si rileva un'atmosfera particolarmente favorevole allo scambio relazionale. Tuttavia la situazione che si delinea a seguito delle interviste mostra un quadro ben più complesso. Al di là del clima festoso che si percepisce a un primo sguardo, le occasioni di incontro tra genitori risultano limitate. Per alcuni questa scarsità di relazione sono attribuibili prevalentemente alla mancanza di tempo che caratterizza la vita degli adulti che vivono e lavorano a Milano. Alcuni genitori si sforzano di instaurare rapporti amichevoli con i genitori dei compagni di classe dei propri figli in chiave anche strumentale rispetto al benessere di questi.

Il processo di integrazione dei figli è anche fonte di preoccupazione per i genitori e viene preconizzato come un disastro qualora dovesse fallire. Il disastro viene comunque prospettato, indicando una forte apprensione dei genitori rispetto al futuro inserimento sociale dei figli. A volte le mamme riescono a stabilire rapporti di amicizia forti. Ma questi casi sono decisamente minoritari. Altre volte la scelta di limitare i contatti con altre mamme è fatta dalle mamme straniere che, a seguito di alcune delusioni, preferiscono evitare brutte esperienze e assumere un atteggiamento più cauto nei confronti di una manifesta disponibilità iniziale che poi rischia di scemare rapidamente. Oltre alla mancanza di tempo, la stessa mamma, evidenzia anche una modalità relazionale prevalente a Milano, priva di sincerità e di valenza duratura, che la delude profondamente. È proprio a causa di queste modalità relazionali troppo superficiali e quindi giudicate poco affidabili, che alcuni genitori preferiscono rinunciare in partenza a instaurare rapporti. Meglio quindi difendere i propri figli, evitando loro inutili delusioni. Anche sulla base di esperienze pregresse, alcuni genitori stranieri non attivano relazioni con altri genitori italiani che, sulla scia di un entusiasmo iniziale, che però non ha radici più profonde, viene giudicato dai genitori stranieri privo della capacità di tenuta

necessaria a garantire un vero aiuto. Se alcuni genitori attribuiscono la fugacità delle relazioni alla mancanza di tempo, altri invece sottolineano con forza la presenza di forme di pregiudizio.

A differenza di quanto espresso rispetto alla situazione vissuta dai figli, che i genitori dichiarano apertamente connotata da razzismo, per quanto riguarda il rapporto che essi stessi intrattengono con altri adulti danno una spiegazione diversa attribuendo le difficoltà relazionali che incontrano a motivazioni legate al differente status socioeco-nomico. Da quanto rilevato rispetto a questo aspetto – fondamentale per comprendere se e come le relazioni che si instaurano tra adulti italiani e stranieri a partire dalla condivisione di un medesimo spazio sociale, quello scolastico, abbiano qualche *chance* di estendersi anche oltre – si evince che, al di là di rari casi in cui questo effettivamente avviene, nella maggior parte dei casi prevalgono sentimenti di diffidenza, di delusione e di rinuncia.

All'interno degli istituti scolastici torinesi si intrecciano relazioni fra i diversi protagonisti: allievi, genitori, insegnanti, operatori. La relazione primaria è quella tra allievi e insegnanti, caratterizzata da alcuni elementi su cui riflettere. Anzitutto gli alunni arrivano con identità, percorsi di vita, carriere scolastiche, abitudini e tratti derivanti dal processo di socializzazione, sia esso avvenuto in Italia o nel paese di provenienza. Queste identità si sgretolano o comunque subiscono dei forti attacchi a causa della rigidità del sistema scolastico, disciplinato da norme e regolamenti, da un suo preciso calendario e così via.

Il sistema scolastico chiede in primo luogo la competenza nella lingua italiana. Si tratta di un elemento di forte criticità, per il quale sarebbero necessari interventi strutturali.

Gli interventi legati all'apprendimento linguistico sono apprezzati dalle famiglie: un apprezzamento che non si traduce nella richiesta di classi separate. Su questo sono gli stessi genitori italiani ad essere i più convinti: l'integrazione linguistica passa per l'interazione quotidiana nella classe, a cui possono essere affiancati momenti specifici di insegnamento della lingua italiana. Una presa di posizione che, nella maggior parte delle interviste, è dettata dall'esperienza: in tutte le classi dei genitori intervistati gli allievi migliori sono di origine straniera. Sulla stessa linea sono anche i genitori stranieri che riconoscono l'importanza del buon apprendimento della lingua italiana. Ma questo è un compito della scuola, che deve organizzarsi per garantire sia la necessaria integrazione nelle classi normali sia le attività necessarie per raggiungere una buona competenza linguistica. È pur vero che sempre più si tratta di genitori di studenti, soprattutto nella scuola dell'obbligo, che stanno svolgendo la loro carriera scolastica interamente in Italia. Interessante è il fatto che questi stessi genitori, fortemente interessati al successo scolastico dei figli, a casa non parlino in italiano. In alcuni casi non si tratta di una scelta, ma in altri sì.

Una relazione certo significativa è quella che si instaura tra compagni di classe, allievi italiani e stranieri, ma anche tra allievi di differente provenienza. Il tempo a scuola è sicuramente condizionato da una convivenza fianco a fianco tra l'allievo italiano e l'allievo straniero e fra gli stessi allievi stranieri, ma non per questo si può parlare di amicizia, come ricorda una ragazza rumena. Questo dato è confermato da una recente ricerca realizzata in diverse scuole secondarie di II grado torinesi, che ha rilevato un basso livello di interazione fra compagni di classe, accompagnato talora da strategie di mimetismo e di assimilazione, che annullano ogni riferimento alla provenienza e alle origini. Nel momento in cui si aprono i cancelli, questo tipo di relazioni si dimostrano spesso valide soltanto nell'ambiente scolastico.

Quando si vanno ad analizzare le reti amicali degli alunni di origine straniera si scopre infatti che sono quasi esclusivamente definite sulla base etnica. Di certo il primo aspetto che va considerato riguarda, anche in questo caso, la lingua: per i più piccoli è soprattutto la lingua dei genitori, spesso carente, che frena le relazioni extra-scolastiche; per i più grandi, la scelta autonoma degli adolescenti.

Il rapporto fra la scuola e le famiglie straniere assume valenze diverse a seconda della provenienza considerata. La comunicazione scuola famiglia è un ambito di attenzione da parte delle scuole e dell'ente locale, che nel 2006 ha ad esempio, predisposto il Libricino utile, un prontuario tradotto in arabo, cinese e rumeno delle varie comunicazioni che generalmente la scuola invia alle famiglie (dalla liberatoria per la *privacy* all'autorizzazione alle uscite, dalla scelta di avvalersi o meno della religione cattolica alle indicazioni per la dieta scolastica, etc.). A questa iniziativa, che ha offerto a tutte le scuole secondarie di I grado una modulistica comune, si affiancano traduzioni delle presentazioni delle scuole, ma anche incontri organizzati per spiegare il funzionamento e le offerte formative in presenza di mediatori culturali o, nel caso del livello superiore, di studenti appositamente formati.

Le scuole fanno ricorso alla figura del mediatore culturale per favorire la comunicazione con le famiglie straniere, soprattutto nei momenti più significativi dell'anno scolastico: le iscrizioni e la consegna delle valutazioni sia intermedie sia di fine anno. Non sempre però è possibile ricorrere ai mediatori, in quanto rappresentano un costo per la scuola ed è arduo disporre di tanti mediatori quante sono le lingue e le culture che si confrontano all'interno del contesto scolastico. Per ovviare a questi problemi spesso viene fatto ricorso agli stessi allievi, o comunque ad altri allievi più maturi che svolgano la funzione di ponte tra insegnante e famiglie di origine straniera.

Infine, si registra da parte delle scuole uno scarso investimento nella comprensione delle caratteristiche delle famiglie straniere e del loro processo di inserimento nella società italiana. Infatti, nella relazione con la famiglia, l'accento è raramente posto sulla comprensione delle trasformazioni e dei cambiamenti che si innescano all'interno dei nuclei familiari in emigrazione. Con l'inserimento scolastico l'acquisizione della lingua, la frequenza di ambienti e persone della società di accoglienza, le distanze fra genitori e figli possono aumentare, definendo situazioni ambigue, sia dal punto di vista dell'autorità dei primi (talvolta in condizione di debolezza sociale) e dell'autorevolezza dei secondi (forti delle competenze linguistiche e culturali) sia dal punto di vista delle richieste ambigue della famiglia, che prevedono al tempo stesso la fedeltà alla comunità (mantenimento della lingua, adesione incondizionata ai valori e alle sue istanze), l'inserimento nella società italiana (successo scolastico, buona competenza linguistica, acquisizione di comportamenti italiani, etc.). Si tratta di aspetti da considerarsi da parte della scuola, proprio in virtù del suo ruolo educativo nei confronti delle giovani generazioni e per meglio comprendere il contesto entro cui si muovono gli allievi.

Tra gli obiettivi sviluppati nel tempo dalla Rete per l'integrazione delle scuole di Treviso, quello della comunicazione tra le scuole coinvolte e le famiglie degli studenti iscritti ha assunto un rilievo distintivo. Si è ritenuto di elaborare delle iniziative condivise, che non assumessero il profilo di interventi rivolti agli studenti nonostante le famiglie ma, al contrario, fossero destinati a coinvolgere i loro genitori nella consapevolezza dell'insostituibilità del loro ruolo e del loro apporto. Nelle parole degli intervistati, la partecipazione delle famiglie definisce il successo degli interventi di accoglienza nei confronti dei figli. In tal senso, le riunioni informative con i genitori sono reputate momenti irrinunciabili di circolazione delle conoscenze e di formazione ai significati della scuola italiana.

Le dinamiche comunicative che s'instaurano tra la scuola e le famiglie implicano, frequentemente, delle asimmetrie informative ed è su queste che le scuole coinvolte dall'indagine hanno più convintamente lavorato al fine di ridurre la portata e gli effetti distortivi; con il fattivo aiuto della mediazione linguistica e culturale. Le iniziative dei differenti istituti scolastici sono di certo legate ai diversi implicati che differenziano gli stili comunicativi della scuola primaria dalla secondaria di I grado e dalla secondaria di II grado.

Sia pure meno sistematicamente di quanto avviene per la primaria e la secondaria di I grado, anche la scuola secondaria di II grado sta ripensando le strategie comunicative nei

confronti delle famiglie immigrate. Ciò significa non attribuire a queste ultime, a priori, una scarsa attenzione nei confronti del percorso scolastico del figlio ma, piuttosto, cercare di comprendere le motivazioni d'una comunicazione sporadica e, soprattutto, cercarla a propria volta.

Due considerazioni appaiono acquisite: la comunicazione con le famiglie straniere da parte delle scuole, almeno di quelle coinvolte nella Rete, si rivela sempre più un obiettivo prioritario. In secondo luogo, pur nella diversità degli interventi posti in atto (dalla festa alla riunione informativa a inizio anno, dai colloqui strutturati in corso d'anno alla richiesta di colloqui straordinari in ragione di particolari esigenze del figlio) le scuole spesso anticipano la famiglia convocandola ogni volta che ciò sia ritenuto necessario. Ciò nonostante, continuano ad esistere *deficit* comunicativi tra l'istituzione scolastica e i genitori. In proposito, allora, è utile tentare un confronto tra le indicazioni degli insegnanti e quelle dei genitori.

Nonostante differenti traiettorie socio-economiche e culturali delle famiglie intervistate, emerge un'esplicita volontà di partecipare al percorso scolastico del figlio. A fronte di questa compartecipazione, tuttavia, si delinea nelle parole di alcuni intervistati la scarsa disponibilità di una risorsa essenziale per concretizzarla: il tempo. In tal senso, le famiglie intervistate non sono di necessità rappresentative perché, pur in presenza di risorse scarse, hanno saputo comunque reperire strategie di gestione extrascolastica tali da consentire uno dei cardini dei rispettivi progetti migratori (a medio-lungo termine): l'accompagnamento del figlio in un percorso scolastico che garantisca effettive possibilità di mobilità sociale.

La comunicazione tra gli studenti con cittadinanza non italiana e i loro docenti si lega a doppio filo con la maturità dei secondi nell'affrontare il pluralismo in classe e rimanda ancora molto di frequente alle competenze relazionali e alle motivazioni individuali, non essendo ancora propria alla generalità del corpo docente. Quello che, riflessivamente, avevano riconosciuto i docenti intervistati incontra le osservazioni dei genitori: pur dichiarandosi complessivamente soddisfatti della situazione nelle scuole oggetto d'indagine, essi sono in grado di effettuare alcuni raffronti con altri istituti scolastici e individuare i mutamenti nella relazione docente-discente intervenuti dalla primaria alla secondaria di II grado.

Una dialettica meno fluida con i docenti e i dirigenti della secondaria di II grado è confermata da altri due intervistati. Le citazioni riportate riferiscono di situazioni di potenziale tensione creatasi tra gli studenti e i docenti. Non vi sono riferimenti alla scuola primaria perché, a motivo di quella preparazione diffusa dei docenti che costituisce cifra distintiva della scuola Primo Maggio e delle peculiarità socializzanti proprie allo stesso ciclo primario, nessuno degli intervistati ha ritenuto di evidenziare situazioni di disagio.

Dalle interviste effettuate, i rapporti tra gli studenti di origine immigrata e i loro compagni di classe riflettono i differenti contesti all'interno dei quali essi si concretizzano: la scuola primaria, per quanto si diceva innanzi, presenta maggiori potenzialità socializzanti di quanto avviene per la scuola secondaria di I grado e la scuola secondaria di II grado. Il passaggio ad impostazioni relazionali e curriculari meno giocate sull'immediatezza delle relazioni e più mediate dalle competenze che, progressivamente, devono essere acquisite comporta riscontri diversificati tra gli intervistati. Poiché le indicazioni dei genitori su eventuali tensioni nel rapporto tra i loro figli e i compagni di classe si sono concentrate su episodi che chiamano in causa il ruolo e il supporto che le famiglie riescono a conferire agli studenti.

Le riflessioni dei testimoni privilegiati sul grado di integrazione scolastica delle famiglie straniere nel contesto territoriale pratese mostrano pareri in parte discordanti. Secondo alcuni in una prima fase di arrivo degli stranieri sul territorio si sono evidenziate grosse difficoltà di relazione tra le famiglie straniere e l'istituzione scolastica. Tuttavia, sembra iniziata una fase due in cui le relazioni tenderebbero a normalizzarsi. In particolare con riferimento alle famiglie cinesi, negli ultimi anni si registra un processo di decentramento territoriale, una fuoriuscita dall'*enclave* etnica. Si tratta di famiglie più inserite nel tessuto sociale e nella

realtà territoriale di residenza e che mostrano una relazione più significativa con il mondo scolastico.

In linea con tali osservazioni, il tema della passività delle famiglie straniere rispetto all'istituzione scolastica, spesso denunciata dalle scuole stesse, è letto in relazione sia alle dinamiche soggettive delle famiglie sia alla capacità delle istituzioni scolastiche di instaurare un dialogo con le famiglie straniere. A tale proposito la scarsa disponibilità di tempo da parte delle famiglie impegnate dal lavoro, oltre che i problemi linguistici di comprensione dei servizi possono tradursi in forme di passività e auto-esclusione. In particolare, la mancanza di comunicazioni tradotte e la scarsa disponibilità di facilitatori linguistici tenderebbero ad alimentare una tale dinamica.

Altri intervistati, pur riconoscendo la rilevanza delle barriere linguistiche nel determinare una scarsa partecipazione delle famiglie straniere alla vita scolastica, tendono, invece, a correlare tale problema con la diversa importanza attribuita dai genitori stranieri all'iter formativo intrapreso dal figlio, oltre che all'esistenza di un senso di inadeguatezza dei genitori stranieri rispetto a quelli italiani. In particolare, le domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico, e segnatamente quelle della prima generazione di famiglie immigrate, risultano principalmente orientate a garantire la collocazione del figlio presso l'istituto scolastico. Si tratta di richieste poco complesse, come evidenzia l'Assessore alla Multiculturalità e all'Integrazione, e che delegano esclusivamente alla capacità di interpretazione e di intervento del personale scolastico il compito di identificare le eventuali altre difficoltà di inserimento dell'alunno di origine straniera al fine di garantire un percorso formativo proficuo. Gli intervistati concordano sulla difficoltà di ascrivere modelli etnici di relazione con l'istituzione scolastica a determinate comunità straniere. Nonostante ciò sono emersi alcuni orientamenti comportamentali ricorrenti. In particolare, con riferimento alle famiglie cinesi è stato evidenziato che la scuola è una risorsa importante soprattutto per l'apprendimento delle competenze linguistiche (il figlio scolarizzato in Italia diviene spesso il mediatore linguistico dell'intera famiglia). Le famiglie albanesi sembrano, invece, manifestare un'adesione piuttosto passiva rispetto all'offerta scolastica, una passività che è stata definita come quasi intenzionale e che sembra riflettere un profondo rispetto nei confronti dell'istituzione scolastica. Le famiglie albanesi, per lungo tempo oggetto di strategie di inferiorizzazione, tenderebbero ad attuare una forma di ipercorrettismo per cui spesso i bambini e le bambine albanesi risultano praticamente inappuntabili, i più educati, rispettosi e che vanno meglio a scuola.

Un tale atteggiamento da parte dei genitori albanesi potrebbe essere correlato al desiderio di liberare il proprio figlio da uno stigma di cui probabilmente sono stati oggetto.

In linea con le riflessioni che evidenziano differenti modalità di approccio delle famiglie straniere nei confronti delle istituzioni scolastiche anche l'importanza attribuita all'iter formativo dalle famiglie immigrate sembrerebbe mostrare una relazione significativa con la nazionalità di appartenenza. In particolare, l'Assessore alla Multiculturalità e all'Integrazione ha evidenziato come le famiglie immigrate provenienti dal continente europeo condividono una maggiore attenzione verso il percorso formativo del figlio, laddove famiglie straniere provenienti da altre aree geografiche, in particolare le famiglie di origine cinese tendono, talvolta, a considerare la scuola come un parcheggio dove far sostare il figlio, disinteressandosi delle attività propriamente formative.

Secondo l'Assessore all'Istruzione le differenze culturali manifestandosi anche attraverso una diversa declinazione del ruolo genitoriale, produrrebbero un diverso atteggiamento da parte delle famiglie nei confronti del figlio e, conseguentemente, nei confronti dell'istituzione scolastica chiamata ad occuparsi della sua formazione. In tal senso si registrano orientamenti profondamente divergenti, se non antitetici, rispetto alle modalità in cui è interpretato il ruolo genitoriale dalle famiglie italiane rispetto alle famiglie straniere di origine cinese e indiana.

Le relazioni tra alunni italiani e stranieri sembrano complicate anche dalla mancata partecipazione dei giovani stranieri alla nuova realtà in cui si trovano a vivere nel paese di arrivo. Nel corso dell'interviste è emerso, infatti, il tema della non volontarietà di intraprendere il percorso migratorio da parte dei giovani stranieri che tuttavia sono stati costretti a seguire i loro genitori. Spesso la decisione dei genitori risulta subita e questo aspetto ha ripercussioni sull'inserimento nella realtà di arrivo. Alcuni osservatori hanno manifestato la preoccupazione per una tensione nei rapporti interculturali presente a livello territoriale e che si potrebbe riflettere in misura drammatica nelle relazioni tra pari. In questo caso, con riferimento al contesto scolastico, viene evidenziato il ruolo degli insegnanti che dovrebbero riuscire a cogliere le dinamiche interne alle classi e capire laddove si stanno formando dei conflitti tra sottogruppi.

Da più parti è stata evidenziata la necessità di considerare adeguatamente le dinamiche tra ambiente interno ed esterno rispetto alla scuola. In particolare si ritiene che quanto più il meccanismo tradizionale di regolazione delle relazioni sociali tra italiani e popolazione straniera non sarà più mediabile attraverso il mercato, come è invece avvenuto fino ad oggi, tanto più si andrà alimentando un sentimento diffuso di conflittualità. Questo aspetto può avere ripercussioni sulle relazioni tra pari poiché frequentemente i ragazzi italiani e stranieri tenderebbero a veicolare gli orientamenti e le predisposizioni che si respirano in casa.

Con specifico riferimento alle modalità di relazione degli alunni stranieri e italiani con la scuola, gli intervistati denunciano l'esistenza di un disagio scolastico che si concretizza nel mancato senso dell'autorità, nella scarsa disciplina e nella diffusione di comportamenti devianti. Un tale fenomeno sembrerebbe interessare trasversalmente alunni italiani e stranieri. Sebbene la scuola rappresenti un momento importante per la convivenza interetnica, un luogo di mediazione dei conflitti interculturali, avrebbe perso nettamente la sua forza come agenzia di socializzazione. Le spinte verso la radicalizzazione delle identità culturali che provengono dal contesto sociale più ampio ed esterno rispetto alla scuola risultano, a parere degli intervistati, difficilmente gestibili con il solo intervento dell'istituzione scolastica. Una tale dinamica risulterebbe particolarmente visibile nelle scuole secondarie superiori.

In merito al rapporto tra famiglie italiane e straniere, le riflessioni degli intervistati sembrano testimoniare una tendenziale conflittualità. A detta degli osservatori intervistati uno dei disagi principali evidenziati dalle scuole sarebbe quello della mancanza di competenze nella lingua italiana da parte di alcuni alunni stranieri. Questo aspetto tende a ripercuotersi sul rapporto tra famiglie italiane e straniere poiché alcuni genitori degli alunni italiani sono preoccupati del ritardo che la presenza del ragazzo straniero potrebbe determinare nello svolgimento dei programmi. La preoccupazione dei genitori italiani circa il proficuo svolgimento del programma didattico è talvolta eccessiva; in alcuni casi si ritiene che possa mascherare orientamenti di chiusura nei confronti dei cittadini stranieri.

Nel complesso, secondo i testimoni privilegiati intervistati le relazioni tra i genitori all'interno delle istituzioni scolastiche tendono a riflettere le dinamiche più generali presenti sul territorio. Al di là del punto di contatto rappresentato dalla presenza dei figli in una stessa classe, gli orientamenti comportamentali risultano caratterizzati da una variabilità soggettiva nella disponibilità all'apertura verso la costruzione di relazioni di reciprocità.

In conclusione è opportuno evidenziare che, con specifico riferimento al contesto sociale pratese, sono stati riferiti episodi che sembrerebbero testimoniare una tensione crescente nei confronti della popolazione straniera. Nonostante la presenza straniera sul territorio abbia acquisito già da tempo caratteri strutturali soltanto negli ultimi anni si registra tale tensione.

Si tratta di un fenomeno in crescita e che, a detta degli intervistati, meriterebbe un'adeguata risposta sia da parte delle istituzioni scolastiche sia dai soggetti istituzionali del territorio. Si registra tendenzialmente una problematicità nel rapporto scuola-famiglia. La scuola non sembra riuscire a favorire il coinvolgimento delle famiglie nella partecipazione e

riflessione sull'educazione dei propri figli. Le famiglie vengono contattate dai dirigenti scolastici e dai docenti in casi di assenteismo e di difficoltà relazionali e didattiche dei figli. Tendenzialmente i genitori stranieri si preoccupano solo quando interpellati dall'istituzione scolastica, conseguentemente ad episodi particolarmente critici.

Le famiglie cinesi non si presentano mai a scuola, salvo rarissimi casi, questo è legato secondo i docenti e secondo i figli, chiamati a spiegare l'assenza dei genitori, agli impegni lavorativi e tendenzialmente alla cultura cinese che relega alla scuola il compito di educare e di prendere provvedimenti e relega ai ragazzi il dovere di autogestirsi in ambito scolastico e di fornire parallelamente un aiuto alla famiglia, in termini di incarichi domestici e lavorativi.

Questo fenomeno generalmente è meno sviluppato nella scuola elementare dove si registra un maggiore coinvolgimento delle famiglie. La maestra della primaria Fabio Filzi conferma, infatti, la buona partecipazione delle famiglie italiane e straniere all'attività didattica dei figli; nei consigli di classe le madri straniere sono presenti.

Se nell'I.P. Datini non si effettuano programmi specifici di socializzazione per le famiglie, nelle scuole elementari e medie sono stati effettuati laboratori per coinvolgere i genitori nell'attività dei figli.

Le famiglie straniere tendono a dare molta fiducia alla scuola, per cui è raro che si verifichi la messa in discussione dell'istituzione scolastica, un fenomeno invece registrato nelle famiglie italiane. La delega alla scuola si accompagna spesso ad un'impossibilità di seguire i figli, sia per difficoltà e tempi di lavoro sia per mancanza di conoscenze linguistiche. In questa direzione i docenti evidenziano la necessità di una maggiore efficacia del sistema di mediazione e la presenza di figure strutturalmente partecipi all'interno della scuola per favorire il dialogo con le famiglie straniere.

La promozione all'interculturalità è, invece, effettuata in classe e vengono coinvolti gli alunni in discussioni sulla diversità culturale per favorire l'incontro e la conoscenza.

Il rapporto tra famiglie italiane e straniere è considerato dai docenti estremamente raro e difficile, spesso le relazioni sono rappresentate soltanto da contatti minimi fuori dalla scuola, all'uscita dei figli, e in particolar modo tra famiglie italiane e cinesi è considerato impossibile; a detta delle insegnanti delle scuole elementari e medie la causa principale di una tale assenza di relazione sarebbe da ravvisare nella totale chiusura nei confronti della socializzazione esterna da parte delle famiglie cinesi. Tuttavia, come precisato da un docente dell'Istituto Datini, la relazione tra famiglie cinesi ed italiane sembrerebbe ostacolata anche dal sentimento diffuso di ostilità verso la comunità cinese percepibile a Prato.

Nel rapporto tra alunni stranieri e italiani gioca un ruolo fondamentale, non soltanto la scuola, ma anche il tempo di inserimento. Una differenza fondamentale è tra scuole elementari e medie, se nelle prime i tempi di integrazione sono veloci e pochi i casi delicati, nella scuola media, dove gli insegnanti possono seguire meno la formazione degli alunni a cui è richiesto un certo grado di autonomia, si registra una minore coesione dei gruppi classe.

L'insegnante della primaria conferma la dinamica di accoglienza dei bambini che riflette tendenzialmente un'ottima apertura da parte dei genitori italiani e stranieri. Nei casi in cui i genitori, soprattutto marocchini, non si mostrano interessati all'integrazione dei figli, perché influenzati dalla disponibilità a tornare nel paese d'origine, gli alunni riflettono la situazione con atteggiamenti di insofferenza, di aggressività o di non riconoscimento delle figure scolastiche. Generalmente i rapporti tra famiglie italiane e straniere (con eccezione delle famiglie cinesi che non partecipano) nelle scuole primarie sono buoni e si registra una frequentazione extrascolastica.

Viceversa già nelle scuole secondarie di I grado, al diffuso assenteismo delle famiglie si associa una mancata relazionalità fra genitori che non si conoscono e tendono a rimanere distanti dalle dinamiche scolastiche dei figli.

Presso la scuola Di Donato di Roma le relazioni e i rapporti con gli insegnanti si costruiscono nel tempo, attraverso contatti, incontri, scambi di opinioni a volte conflitti, ma soprattutto attraverso la condivisione di esperienze comuni. La maggior parte delle famiglie straniere che portano i propri figli alla scuola Di Donato hanno pochi dubbi sul tipo di relazione che in questo contesto usufruiscono con le insegnanti: c'è collaborazione, ascolto reciproco, confidenza, riconoscimento del lavoro che svolgono, disponibilità reciproca anche a relazioni umane che vanno oltre l'orario prettamente scolastico.

Tra gli intervistati c'è anche chi ha rapporti più formali con gli insegnanti. Le poche relazioni che intercorrono sono comunque sempre descritte come positive.

Nelle relazioni con gli insegnanti non mancano esperienze negative o alcune incomprensioni che comunque hanno lasciato il segno.

Anche per le famiglie italiane il rapporto con il corpo docente è positivo anche se, da una parte, la Presidente del Consiglio di Istituto lamenta il fatto che le famiglie a volte vengono vissute come una controparte, mentre il Presidente dell'Associazione Genitori, dall'altra, sottolinea quanto purtroppo nella nostra società il ruolo degli insegnanti sia poco riconosciuto e apprezzato e come la continua rotazione di questi nella scuola pubblica non garantisca, né la continuità del processo educativo, né la costruzione di una relazione significativa con le famiglie. Questo aspetto è considerato centrale poiché la condivisione del progetto della scuola passa attraverso l'idea che essa sia considerata anche un luogo di incontro sociale. Dello stesso parere è la mediatrice italiana di lingua cinese la quale ritiene buone le relazioni con le insegnanti ma sottolinea anche che queste dipendono da quanto ci si conosce, dalle relazioni costruite, dalle occasioni di lavorare insieme che ci sono state.

Analizzando invece le relazioni tra i genitori di diversa nazionalità possiamo constatare come tra le famiglie intervistate il rapporto (in particolare tra i genitori dei compagni di classe dei figli) rispecchi in parte le modalità già emerse con le quali queste si rapportano alla scuola. C'è, infatti, chi sostiene che è troppo impegnato con il lavoro per avere relazioni con gli altri genitori, chi ha rapporti solo all'interno della propria comunità e, in un solo caso, chi non ne ha affatto. Altre famiglie dichiarano di avere rapporti normali, di routine, ma pur sempre buoni. Una buona parte delle famiglie descrive l'insieme delle relazioni che la frequentazione di questa scuola ha permesso di intessere, anche con altre famiglie di diversa nazionalità. Dalle risposte emerge anche come nella costruzione di queste relazioni sia stato determinante il ruolo dell'Associazione Genitori scuola Di Donato, o le diverse attività che questa ha progettato o sostenuto. La relazione tra i genitori non si esaurisce nell'ambito scolastico ma si consolida anche con reciproci inviti presso le proprie abitazioni. A volte diviene vera e propria amicizia e come sottolineato da una madre iraniana questo è un esempio concreto e stimolo per i propri figli.

Anche le famiglie italiane nel descrivere le diverse relazioni instaurate con famiglie di diversa nazionalità sottolineano le modalità o le occasioni in cui tali relazioni sono nate e sono state rinforzate. La ricerca di elementi comuni, *in primis* la dimensione della genitorialità, poi anche un corso di italiano, sembrano essere stati il collante necessario per costruire una relazione duratura, in grado di superare anche le mura e il tempo della scuola per esprimersi in altri contesti.

Il ruolo della scuola e principalmente delle insegnanti è di fondamentale importanza se si intende favorire una reciproca conoscenza tra i genitori di diversa nazionalità e costruire e sviluppare un clima di dialogo e di ascolto reciproco tra le tante realtà culturali che attualmente vivono insieme in diversi contesti scolastici. Una maestra della Di Donato è consapevole di tutto ciò e della funzione mediativa che gli insegnanti possono rivestire nei confronti dei genitori italiani preoccupati che la presenza di alunni stranieri possa rallentare la didattica, invece di considerare tale condizione come una risorsa. Nel rapporto disteso che ha con i genitori stranieri invece la maestra nota, rispetto al passato, una maggiore disponibilità e

fiducia nei confronti degli insegnanti e in generale della scuola. Anche tutte le altre maestre delle elementari descrivono assai positivamente il rapporto con i genitori degli alunni. Su questo aspetto convergono anche le professoressine delle medie che descrivono positivamente il senso di rispetto che soprattutto i genitori del subcontinente indiano hanno nei confronti delle insegnanti. La buona relazione con i genitori stranieri è confermata anche dalla Dirigente Scolastica che nel descrivere l'attuale condizione riporta, tra l'orgoglio e la contentezza, come una di loro fa parte del Consiglio d'Istituto.

È un quadro tutto sommato positivo quello che emerge dalle famiglie straniere quando sono invitate a descrivere i rapporti dei propri figli con gli insegnanti, anche se non mancano relazioni conflittuali o problematiche. Le famiglie bengalesi sembrano le più soddisfatte di questa relazione, così come le famiglie filippine. Complessivamente sono molte le famiglie che giudicano tali relazioni molto soddisfacenti e/o buone.

Rapporti problematici si registrano solo con qualche specifico insegnante o in alcuni casi quando sono collegati a tratti della personalità del proprio figlio. In generale, anche quando vengono evidenziate difficoltà nella relazione con gli insegnanti il giudizio complessivo che le famiglie danno delle relazioni che i propri figli instaurano in classe è abbastanza positivo. In questo contesto è tra le famiglie cinesi che emerge una maggiore sottolineatura delle problematiche connesse alla differenza culturale e ancora una volta è la difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana, anche da parte dei propri figli, ad impedire il superamento degli ostacoli o delle incomprensioni che si generano nella relazione.

I genitori italiani e con loro il corpo docente definiscono buoni se non ottimi i rapporti degli alunni con gli insegnanti. Questi sono basati sul rispetto e sull'ascolto ma soprattutto sulla consapevolezza che in contesti multiculturali la variabile fondamentale su cui contare è il tempo; il dare tempo di cui hanno bisogno agli alunni nel conoscere e comprendere, dare loro la sicurezza che per loro c'è un punto di riferimento stabile che li ascolta e li aspetta. In questo contesto, come sottolinea un genitore italiano, la continuità è l'altra variabile fondamentale affinché il percorso di apprendimento (per gli alunni stranieri soprattutto quello linguistico) possa realizzarsi.

Il punto di vista della maggior parte delle famiglie straniere sul rapporto tra i propri figli e i compagni di classe è tendenzialmente molto buono. Sono in molte ad evidenziare quanto sia importante che la relazione instaurata in classe dai propri figli vada oltre la ristretta cerchia di amici della medesima nazionalità e che questi sappiano confrontarsi e convivere con chi proviene da differenti culture. Sono contenti che i propri figli si incontrino per giocare o stare insieme anche fuori scuola: in sostanza che tra i bambini nasca un'amicizia.

Sono prevalentemente le famiglie cinesi che evidenziano alcune criticità nelle relazioni dei propri figli con alcuni compagni o in generale con il gruppo classe. Sono pochi i casi invece in cui emergono relazioni strutturate solo all'interno della propria comunità di appartenenza, dipese prevalentemente dalla poca disponibilità di tempo dei genitori. Quest'ultimi comunque auspicano per i propri figli relazioni più aperte alle altre nazionalità.

Anche per le famiglie italiane e per il corpo docente le relazioni tra gli alunni di diversa nazionalità sono positive e presentano i classici problemi che si strutturano di solito a quell'età tra i ragazzi/e. Le maestre delle elementari concordano sul fatto che attualmente la maggior parte degli alunni all'interno della scuola vivono una buona relazione, dipesa anche dalla continua ricerca didattica di sempre nuove strategie volte all'inserimento e all'integrazione, basata sulla cooperazione. Le professoressine della scuola media sostengono che gli alunni hanno appreso una buona capacità di assorbire l'impatto delle differenze, mettendo a disposizione dei nuovi arrivati tutta la loro competenza e comprensione, maturata nelle difficoltà provate di persona nell'affrontare anch'essi ambienti sconosciuti. Assai significativa ci sembra la descrizione che un genitore italiano fa della scuola Di Donato, in grado, nonostante le sue difficoltà, di generare straordinarie esperienze di convivenza che a volte per gli stessi

alunni diventano complesse a livello psicologico, quando sopraggiungono, ai nuovi arrivi, anche inevitabili separazioni affettive dipese dai diversi progetti migratori delle famiglie straniere. In generale, comunque, è con una semplice e usuale espressione che viene definita da molti la convivenza e il grado di integrazione che gli alunni di diversa nazionalità vivono all'interno della scuola Di Donato: compagni di classe. Così si definiscono gli alunni tra loro e così vengono definiti da genitori e docenti.

Per comprendere meglio il punto di vista delle famiglie straniere sul rapporto con la scuola pubblica italiana ed in particolare alcuni aspetti relativi ad eventuali difficoltà nello studio a casa, si è cercato di indagare chi in questo ambito prestasse il proprio aiuto nello svolgimento dei compiti. Delle famiglie intervistate solo tre hanno dichiarato di avere difficoltà nell'aiutare e seguire i propri figli a casa. Nelle risposte si fa chiaro riferimento alla necessità e all'importanza di usufruire di un servizio di doposcuola, di cui comunque almeno una famiglia sembra aver già usufruito. Il più delle volte l'aiuto nello svolgimento dei compiti a casa viene dato dalle stesse famiglie. Questo compito viene spesso svolto dai padri, a volte dai fratelli o sorelle più grandi. Non manca l'aiuto di amici italiani o di un supporto di un'insegnante di sostegno, dove richiesto.

Spesso l'aiuto dei genitori nel seguire lo svolgimento dei compiti a casa dei propri figli si scontra con il poco tempo a disposizione e con il fatto che questo ruolo a volte diventa gravoso e assai impegnativo. Entrambi i genitori sembrano comunque molto presenti e a volte si alternano in questo loro impegno.

Il genitore italiano e Presidente dell'Associazione Genitori Scuola Di Donato a tale proposito sostiene che il problema dell'impegno lavorativo è trasversale a tutte le famiglie, straniere e italiane, ed è proprio per questo che l'associazione ha attivato un servizio di doposcuola, purtroppo non sufficiente a coprire tutte le necessità. Alle elementari, come sostiene un'insegnante del plesso, quelli meno seguiti sono proprio gli alunni italiani. L'aspetto importante è che gli alunni non abbiano paura di sbagliare e che su questi errori deve basarsi la spiegazione in cui non si deve mai dare nulla per scontato, soprattutto in un contesto multiculturale e multilinguistico. Alle medie da parte degli alunni si registra una maggiore autonomia, mentre in generale, come sostiene la dirigente scolastica, i genitori una volta avvisati su eventuali difficoltà scolastiche dei figli intervengono immediatamente.

Nel tentativo di indagare ancora più a fondo le eventuali problematiche scolastiche degli alunni di nazionalità non italiana si è cercato di comprendere, nell'eventualità fossero stati presenti, quali sono considerati per le famiglie straniere dei veri e propri incidenti di percorso scolastico. Sotto questo aspetto le famiglie intervistate non menzionano particolari situazioni di grave disagio, sia di tipo cognitivo, che relazionale.

Tale situazione sembra confermarsi anche nei casi in cui alcuni genitori riportano fatti o classici conflitti accaduti tra i compagni di classe ma, soprattutto difficoltà di inserimento nel gruppo classe, il più delle volte legato al problema della scarsa conoscenza della lingua. Da quasi tutte le risposte emerge che in generale i casi di difficoltà cognitiva o relazionale vengono comunque gestiti e presi in carico dalla scuola, molto spesso da insegnanti di buona volontà e da genitori e operatori esterni che si mettono a disposizione della scuola per superare insieme le varie problematiche che man mano si generano.

A tale proposito sono assai significative le considerazioni del genitore italiano e delle insegnanti delle elementari che pongono l'accento prevalentemente sui problemi relazionali: questi sono dipesi prevalentemente dalla scarsa conoscenza della lingua e riguardano soprattutto i neo arrivati che hanno bisogno di una adeguata rete di accoglienza e di protezione, come anche dell'aiuto del gruppo classe che insieme all'insegnante sia in grado di coinvolgere gli stessi alunni a prendersi cura del nuovo compagno di classe appena arrivato. Di fronte a tale dimensione le insegnanti delle medie sostengono che il corpo docente e le classi si trovano spesso ad applicare la massima flessibilità e continui aggiustamenti di fronte ai nuovi

arrivati. Per far questo è necessario che la stessa classe abbia acquisito una propria capacità e una propria competenza di adattamento.

Il rapporto scuola-famiglia a Mazara del Vallo è abbastanza complesso e talvolta difficile da realizzare in maniera soddisfacente per quelle che sono le aspettative della scuola. Ci sono anche dei problemi di incomprensione linguistica con alcune delle famiglie degli allievi stranieri che vengono superati grazie all'intermediazione dell'insegnante esperto o (facilitatore). Il rapporto scuola famiglia risulta talvolta complicato anche per le famiglie degli alunni italiani.

Nei riguardi delle famiglie straniere l'ostacolo più difficile da superare è quello linguistico, perché quello culturale e di mentalità sembra non rappresentare un vero e proprio problema. La scuola per le famiglie è un grande punto di riferimento e dunque le famiglie ripongono in essa una grande fiducia e spesso il loro atteggiamento è di ascolto e di apertura.

La scuola è chiaramente uno dei punti di riferimento fondamentali per la comunità degli stranieri di Mazara e dunque viene consultata di frequente non solo in merito al percorso scolastico dei figli che la frequentano ma anche per altri motivi più banali che vanno dal corso di orientamento al lavoro per le madri ai consigli per l'utilizzo degli uffici della Pubblica Amministrazione.

In realtà il rapporto con le famiglie è in evoluzione perché la realtà sociale degli stranieri e le loro necessità sono dinamiche e la scuola cerca di adattarsi e ai continui cambiamenti e alle questioni che gli stranieri sollevano. Ancora oggi l'integrazione tra le due comunità non si è realizzata pienamente; le due comunità convivono pacificamente, si rispettano, ma l'integrazione è un processo molto lento che richiede molti anni. Il tessuto sociale della comunità degli stranieri presenti nel territorio di Mazara del Vallo risulta abbastanza omogeneo: la maggior parte delle famiglie presentano le stesse caratteristiche sociologiche. Si tratta di famiglie che vivono in maniera instabile nella città di Mazara da circa venti o trenta anni; che lavorano nel settore della pesca e dell'agricoltura in maniera precaria; solo in rarissimi casi nel commercio; hanno delle difficoltà lavorative nei periodi di non lavoro.

Sono famiglie con aspettative abbastanza umili nei riguardi delle istituzioni scolastiche e con una scarsa capacità di valutazione dei percorsi scolastici erogati dalla scuola frequentata dai loro figli. Su tutte le famiglie intervistate soltanto una è stata in grado di dare una valutazione precisa sul rapporto che il figlio ha instaurato con gli insegnanti (è positivo in linea generale) anche se percepisce una certa differenza di trattamento verso i ragazzi italiani.

Le altre famiglie intervistate valutano il comportamento degli insegnanti verso i loro figli assolutamente positivo e se sono severi ancora meglio.

La frequenza tra ragazzi di origine straniera e i ragazzi di mazara si realizza soprattutto all'interno dell'ambito scolastico. Le occasioni di incontro a scuola sono agevolate dai programmi e progetti di intercultura, dai laboratori, e dai lavori che vengono previsti da alcune discipline di insegnamento del *curricolo*. Succede anche durante le ore di religione cattolica che ragazzi (in prevalenza musulmani) seguano la lezione con un atteggiamento laico e senza troppi problemi. Anche se è doveroso evidenziare che per i musulmani che non seguono l'ora di religione cattolica le scuole nella stessa ora organizzano lezioni di italiano come L2. Fuori dall'ambito scolastico tuttavia questi ragazzi non si frequentano. Non accade mai che un ragazzo o una ragazza tunisina vada a studiare a casa di un compagno italiano e viceversa. È come se tra loro ci fosse una distanza sociale che si accentua nei momenti esterni all'ambito scolastico. Non si frequentano neppure nelle ore di tempo libero. I tunisini fanno gruppo tra loro e non coinvolgono i loro coetanei italiani. La scuola è dunque l'unico spazio e luogo di socializzazione tra studenti stranieri e studenti italiani. È pur vero che all'interno di questo spazio l'incontro tra ragazzi mazaresi e ragazzi italiani non è sempre privo di frizioni o contrasti.

All'interno dell'ambito scolastico le regole di comportamento obbligano ad un certo tipo di comportamento dunque si tratta di una relazione guidata e cadenzata da queste regole e assistita dagli insegnanti; tuttavia di recente all'interno della scuola si registrano dei comportamenti talvolta di frizione tra i ragazzi mazaresi e i ragazzi di origine straniera che poi fuori dalla scuola evolvono i scontri più diretti.

Un altro elemento significativo che è emerso dai colloqui con le famiglie straniere riguarda le fasce d'età dei giovani che frequentano le scuole medie e le superiori. Si tratta del comportamento di conflitto che i ragazzi di origine straniera assumono nei riguardi dei loro coetanei mazaresi. È abbastanza evidente che esiste una differenza di percezione negli stranieri tra la cultura di appartenenza e quella del paese di accoglienza. Un esempio di quanto è emerso è rappresentato dai diversi atteggiamenti messi in pratica dalle ragazze straniere (per lo più tunisine) che risultano vestite con jeans e felpa e scarpe da tennis e indossano il velo e sono truccate. Le si vede andare in giro per la città o a scuola con il telefonino o il lettore mp3 con gli auricolari (mentre le loro madri vestono sempre con degli abiti della cultura di appartenenza). Anche i ragazzi assumono talvolta dei comportamenti e dei modi di fare o di pensare prettamente occidentali, ma poi quando si riuniscono tra loro, parlano solo in arabo e rispettano rigorosamente le loro tradizioni culturali assumendo atteggiamenti di superiorità. I giovani sono felici di vivere in questo modo, i loro genitori un po' meno, e non pensano di ritornare in maniera definitiva nel paese dei propri genitori. È come se vivessero nel limbo a metà tra due culture.

Nei rapporti tra genitori stranieri e genitori mazaresi c'è una civile, rispettosa e pacifica convivenza. Non c'è una frequenza al di fuori dell'ambito scolastico, dunque i genitori stranieri si incontrano con gli italiani in occasione delle riunioni scolastiche, di classe con gli insegnanti e di interclasse con il preside; si sta insieme in occasione dei saggi, delle feste istituzionalizzate dal calendario ma non ci sono frequentazioni al di fuori della scuola.

È pur vero che anche da parte dei tunisini, e degli stranieri che vivono a Mazara, c'è questo elemento di chiusura verso un'eventuale ed ipotetica frequentazione tra le famiglie tunisine e mazaresi che potrebbe condurre ad una eventuale frequentazione tra ragazzi al di fuori dell'ambito scolastico.

3.6 Partecipazione e domande delle famiglie

Il tema centrale della nostra ricerca era quello di individuare quali fossero le domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano. Ebbene, in termini generali, la maggior parte delle richieste rilevate nei sei studi di caso è riassumibile con le seguenti parole chiave: serietà, competenza, meritocrazia e apertura verso il mondo. Il tutto è finalizzato alla formazione di persone in grado di esprimersi degnamente nel futuro contesto sociale. Insomma, sono richieste non diverse da quelle che potrebbe avanzare una qualsiasi famiglia italiana. Ciò che fa differenza fra le famiglie immigrate e quelle italiane è la natura del rapporto fiduciario che intrattengono con l'istituzione scolastica: se le prime, anche per mancanza di alternative, si affidano totalmente alla scuola e ne apprezzano l'organizzazione e l'efficacia (con alcune critiche che vedremo più avanti, finalizzate comunque al miglioramento di una situazione già in larga parte ritenuta soddisfacente); una buona parte delle seconde, fortunatamente non la totalità di queste, cinicamente ritengono che la scuola italiana non sia più in grado di adempiere al suo compito di agenzia formativa e, l'inserimento degli alunni immigrati, non può che peggiorare una situazione percepita già in forte stato di sofferenza.

Per analogia possiamo assimilare il rapporto fra le famiglie straniere e la scuola simile a quello che le famiglie italiane operava degli anni '60: così come oggi i genitori immigrati non

vogliono che i loro figli facciano un domani il loro stesso lavoro, quaranta anni fa gli operai non volevano che i loro figli facessero il duro lavoro di fabbrica. In entrambi i casi un titolo scolastico era ritenuto indispensabile per la mobilità sociale dei propri figli. In aggiunta alla ragione delle mobilità sociale, fra le famiglie di immigrati è forte la consapevolezza, essendone loro stesse testimonianza empirica, di quanto sia necessaria una preparazione tecnica e culturale adeguata a muoversi in uno spazio sociale sempre più multiculturale. Da tale esigenza si chiede un maggiore investimento nell'insegnamento della lingua inglese e di altre lingue non europee come l'arabo e il cinese, la maggiore attenzione verso le materie scientifiche e tecniche, ma anche l'internazionalizzazione dei programmi di studio e una consistente attività culturale extrascolastica che preveda oltre al potenziamento di attività sportive, anche visite a musei, a siti archeologici, a mostre d'arte, etc. Forse queste richieste potranno sembrare eccessive, e lo sono certamente se consideriamo lo stato precario del nostro sistema scolastico, che per la verità da tempo e da tutte le parti si afferma di voler potenziare e migliorare. Quello che qualche tempo fa era stata chiamata la rivoluzione delle tre I (Inglese, Internet e Impresa), anche a parere delle famiglie immigrate intervistate, non ha portato risultati significativi nelle nostre scuole. Forse la presenza dei nuovi studenti, attuali e futuri, che un domani saranno a tutti gli effetti nuovi italiani, stimolerà le istituzioni a prendere atto della necessità di investire seriamente per modificare, migliorandolo, l'intero sistema formativo italiano.

Dalle interviste condotte a Milano emerge con chiarezza la grande attenzione che i genitori dedicano alla vita dei figli anche rispetto alla dimensione scolastica. In generale emerge un giudizio positivo, anche se, in alcuni casi, non mancano le critiche e i suggerimenti volti a un miglioramento dell'offerta formativa, in particolare per quanto riguarda gli aspetti linguistici.

L'investimento nei confronti del percorso di istruzione dei figli è decisamente elevato e parimenti lo sono le aspettative. Malgrado la durevole e ampia progettualità messa in atto dall'Istituto Comprensivo Casa del Sole, i giudizi dei genitori relativamente ai corsi inerenti a progetti speciali frequentati dai figli non sono sempre positivi. L'importanza di acquisire una buona competenza linguistica nella lingua italiana è fortemente riconosciuta dalle famiglie.

Oltre a essere condizione indispensabile per intraprendere un qualunque percorso formativo, una buona conoscenza dell'italiano è anche il requisito per lo sviluppo delle relazioni e, più in generale, per il benessere psicofisico del bambino.

Rispetto all'insegnamento di altre lingue, come ad esempio le lingue di origine, comunemente definiti insegnamenti di L1, o di altre lingue straniere, i genitori esprimono richieste e suggerimenti chiari e puntuali. Un padre egiziano, ad esempio, esprime preoccupazione riguardo al passaggio della figlia dalla primaria alla secondaria di I grado, proprio in merito agli apprendimenti linguistici. A tale proposito il genitore chiede che le lingue ufficiali riconosciute dalle Nazioni Unite, in particolare l'arabo, siano inserite nei programmi curricolari, al pari di altre lingue come francese, tedesco e spagnolo.

Un'altra mamma esprime il desiderio che la figlia possa imparare il cinese, individuata come lingua su cui possa essere molto conveniente investire.

In maniera analoga a quanto rilevato in ambito linguistico, anche per quanto riguarda l'insegnamento delle religioni la richiesta delle famiglie straniere va nella direzione di una maggiore possibilità di scelta. Dai suggerimenti dei genitori stranieri si evince la necessità di emancipazione da un sapere e da un approccio monoculturale, a favore di una prospettiva multiculturale che non si realizzi solo attraverso pratiche di revisione dei saperi cognitivi, in gergo "revisione dei *curricoli*" in chiave interculturale, ma anche attraverso l'inserimento di nuovi contenuti all'interno dei programmi, con particolare riferimento alle lingue e alle religioni.

I genitori intervistati segnalano poi una serie di aspetti che desidererebbero che la scuola italiana potenziasse. I suggerimenti più pressanti riguardano l'insegnamento della lingua

inglese, che in generale viene giudicato scarso e insufficiente, seguiti da perplessità relative ai metodi didattici impiegati e da richieste di una maggiore attenzione all'area sportiva e a quella culturale. Infine, si segnala anche il desiderio di una maggiore attenzione alla trasmissione della cultura italiana e la richiesta che per le agevolazioni finanziarie previste vengano adottate modalità di erogazione più efficaci.

D'altro canto un maggior numero di commenti va in una direzione diversa, ossia nella richiesta di maggiore aiuto da parte della scuola per lo svolgimento del lavoro affidato a casa. In alcuni casi lo svolgimento dei compiti a casa diventa un vero e proprio problema. Una mamma di una famiglia mista sottolinea l'importanza del capitale culturale presente nella famiglia che, in linea generale, va al di là dell'essere italiano o straniero, rispetto alle possibilità di fornire aiuto nello svolgimento dei compiti da svolgere a casa.

Oltre a quanto esplicitato finora sono state rilevate anche richieste relativamente alle maggiori opportunità che la scuola dovrebbe offrire in termini culturali e artistici. E viene richiesta anche una maggiore attenzione alle attività sportive.

Una critica particolarmente risentita è stata mossa nei confronti del mal funzionamento delle agevolazioni finanziarie previste.

Il giudizio nei confronti del sistema scolastico italiano, che scaturisce per lo più dal confronto con quello del paese di origine, è in generale positivo, anche al di là delle provenienze. Un particolare apprezzamento viene espresso in merito al maggiore controllo che la scuola italiana esercita anche sui ragazzi più grandi. Tuttavia emergono anche alcune critiche, in particolare rispetto alla necessità di un maggior rigore dal punto di vista didattico. In questo caso il confronto che viene fatto è tra la scuola pubblica italiana e quella privata nel paese di origine dove i figli vengono seguiti con maggiore attenzione e dove si studia di più.

Contrariamente a quanto forse pregiudizialmente si pensa, ritenendo a priori che i sistemi istruttivi di altri paesi siano più punitivi o comunque più rigidi di quello italiano in termini di disciplina, non sono emerse richieste di maggior rigore educativo. Anzi, alcune mamme, in particolare quelle di origine asiatica, hanno sottolineato che i propri bambini si spaventano e piangono di fronte a maestre che alzano la voce e gridano anche se non direttamente con loro.

Parimenti si confermano anche le aspettative elevate derivate dal forte investimento nell'istruzione. Ci sono genitori che lamentano arretratezza nella scuola italiana per quanto riguarda le strutture e le forniture presenti nelle classi, che, in alcuni casi, risultano al di sotto degli standard adeguati. Infine, si segnala l'assenza di controlli sanitari che invece nel paese di origine venivano fatti regolarmente.

Contrariamente a quanto forse si potrebbe supporre i genitori stranieri mostrano una conoscenza puntuale delle proposte ministeriali relative ai cambiamenti che riguardano gli ordini di scuola che interessano i loro figli. Rispetto alle proposte avanzate dal Ministro Gelmini, la totalità delle persone intervistate esprime un giudizio contrario rispetto alla riduzione del tempo di permanenza a scuola dei figli e sul numero dei maestri, mentre vengono accolte con favore le innovazioni tecnologiche relative ai libri di testo scaricabili *online*. Le motivazioni che riguardano la preferenza per il tempo pieno sono varie. Per alcuni il tempo pieno è utile a consentire una migliore gestione di classi con molti alunni. Per altri è fondamentale perché, dal momento che le famiglie immigrate non possono usufruire dell'aiuto fornito dai nonni, che continuano a vivere nel paese di origine, non saprebbero come gestire una più prolungata presenza dei figli a casa.

Nella maggioranza dei casi entrambi i genitori stranieri lavorano e osservano orari anche più estesi di quelli dei genitori italiani. In maniera analoga a quanto rilevato per il tempo pieno, si rilevano forti perplessità anche per quanto riguarda l'ipotesi del ritorno al maestro unico. La non opportunità di questa scelta viene correlata anche alla sempre maggiore presenza di alunni stranieri che, come già rilevato, comportano un aumento della fatica del lavoro degli insegnanti.

Le aspettative nei confronti del futuro dei figli sono quindi molto elevate, in quanto i genitori si aspettano che i figli possano ottenere ciò che per loro, nel paese di immigrazione, risulta per il momento inaccessibile. Un elemento trasversale che i genitori evidenziano con enfasi riguarda il riscatto sociale che tutti, al di là del paese di provenienza, proiettano sui propri figli sperando per loro un futuro migliore del proprio presente, soprattutto per quanto riguarda l'ambito lavorativo.

Fra famiglie straniere a Torino, al di là delle differenti provenienze, emergono dei tratti comuni nella relazione con la scuola. Da questo punto di vista emergono similitudini con il comportamento delle famiglie italiane, anche se permangono delle specificità che derivano dal guardare alla scuola con l'esperienza e il bagaglio culturale di altri contesti di provenienza.

Le famiglie straniere stanno sviluppando con la scuola italiana un rapporto che oscilla fra due poi opposti: la totale delega e l'eccessivo coinvolgimento. Da un lato, vi sono famiglie che per mancanza di strumenti culturali (*in primis* linguistici) e in secondo luogo di tempo si affidano completamente alla scuola e agli insegnanti, ridando autorevolezza alla scuola e al ruolo di insegnante. Tale figura torna, in questi casi, ad essere il punto di riferimento a cui rivolgersi non solo per l'istruzione dei figli, ma anche per l'orientamento nel contesto cittadino. All'estremo opposto, vi sono le famiglie (soprattutto le madri), che sono partecipi e coinvolte nell'educazione dei figli, talvolta in maniera eccessiva, secondo taluni insegnanti: si presentano a scuola prima dell'arrivo dei figli in Italia, cercano i licei, anche quando questi non sarebbero adeguati alle aspirazioni dei figli e ai *curricula* pregressi, insistono per l'inserimento nella classe corrispondente all'età rifiutando qualsiasi altra soluzione.

Fra questi due estremi si collocano i genitori ragionevoli, che riconoscono il valore dell'istruzione per i figli, ma al tempo stesso sono consapevoli delle difficoltà legate all'inserimento. Si tratta di padri e madri, che fra difficoltà di tempo e di lavoro, investono sull'istruzione dei figli. Tali genitori hanno un tasso di partecipazione agli incontri con gli insegnanti simile a quello che si registra per le famiglie italiane: in genere, chi ha buoni risultati è seguito dai genitori, che sono presenti a scuola; chi ha risultati peggiori, spesso ha alle spalle famiglie che devono essere richiamate alla partecipazione.

Il percorso di stabilizzazione delle famiglie straniere ha dei positivi riverberi sul rapporto con la scuola. Sono le famiglie inserite, che hanno risolto le problematiche dell'accoglienza, del lavoro, sapendo costruire percorsi di convivenza e di coesione sociale con l'ambiente circostante e capaci di riflettere su quanto avviene oggi nella scuola italiana.

All'opposto vi sono invece dei genitori che scelgono come strategia quella della mimesi e della negazione di qualsiasi riferimento all'esperienza migratoria: in questo modo pensano che i figli potranno meglio beneficiare delle opportunità della scuola italiana. Sono soprattutto le famiglie dell'Est Europa che assumono tale atteggiamento.

Cominciano ad essere presenti genitori non italiani (lungo residenti) nei consigli di classe e di istituto, almeno a livello di IC. Si tratta ancora di un'élite, di genitori, che svolgono l'attività di mediatrice culturale, sono membri attivi dell'associazionismo interculturale della città, hanno sviluppato una consapevolezza della necessità di essere protagonisti attivi per promuovere coesione sociale. Si tratta, ad esempio, di genitori che si sono interessati al dibattito sulle proposte di riforma del Ministro Gelmini, partecipando alle discussioni organizzate dall'IC. Anche la proposta delle classi-ponte è stata oggetto di riflessione e di discussione. Il giudizio negativo su tale proposta è unanime, trovando d'accordo genitori delle diverse provenienze, italiani compresi, dirigenti e docenti.

Elementi rilevati nel corso del presente studio di caso confermano risultati di analoghe ricerche sulla scuola condotte nel capoluogo piemontese, sottolineando un forte interesse per la scuola da parte delle famiglie straniere, interesse e soprattutto attese che si trasformano in pesante zavorra per i figli, che si sentono sotto pressione a fronte di richieste di successo e di

alte aspettative da parte dei genitori. Nel maggiore e più continuativo contatto con la scuola italiana, le famiglie straniere rappresentano una sorta di cartina di tornasole, facendo emergere lacune e disfunzioni del sistema educativo. Innanzitutto la complessità burocratica, che rende difficile orientarsi all'ingresso, ma anche durante l'anno scolastico. Così come i problemi di gestione del personale.

Superato lo scoglio informativo e entrati nella scuola, emergono rilievi sia sul versante della disciplina sia su quello dei contenuti. La scuola italiana appare poco severa e garantista dell'ordine e della disciplina, aspetti che si riverberano sulla qualità dell'insegnamento. Sovente gli insegnanti riconducono questa problematica alla flessibilità e all'attenzione alle caratteristiche specifiche dei singoli allievi, mentre i genitori stranieri la giudicano come fuori luogo in una scuola che dovrebbe istruire, fornire competenze e favorire la meritocrazia.

Lo scenario multiculturale è un dato di fatto per questi genitori, di cui però colgono le difficoltà all'interno delle classi, puntando anch'essi il dito su una necessaria formazione degli insegnanti per lavorare in tali condizioni, onde evitare visioni stereotipate dell'allievo straniero.

A Treviso, la partecipazione delle famiglie all'esperienza scolastica del figlio si fonda su differenti dimensioni. È utile circoscrivere le indicazioni specifiche che le famiglie stesse hanno manifestato nei confronti del sistema-scuola, sul crinale tra l'ambito prettamente scolastico ed educativo e quello più ampiamente sociale. Quanto avviene all'interno delle mura della scuola e quanto invece è proprio alle dinamiche a essa esterne, infatti, partecipano nel definire i bisogni e le aspettative delle famiglie. In tal senso, l'ampia o ristretta partecipazione delle famiglie definisce anche, direttamente ed indirettamente, i loro bisogni e le loro aspettative. La trasparenza informativa e l'orientamento verso la scuola fanno parte di un medesimo processo: quello che, sulla scorta d'indicazioni univoche, conduce la famiglia immigrata all'iscrizione ad un istituto scolastico piuttosto che ad un altro. Nonostante l'apparente linearità, va detto che per molte delle famiglie intervistate, l'accesso alla scuola che poi avrebbe frequentato il figlio è stato mediato in prima istanza dalle reti di relazione informali presenti sul territorio. Se questo, per un verso, appare positivo, per altro verso testimonia di un raccordo ancora insufficiente tra i riscontri che le famiglie hanno una volta varcata la soglia della scuola e quelli che queste stesse sono in grado di reperire al fine di scegliere in quale direzione muoversi e, appunto, a quale scuola iscrivere i loro figli.

Le dichiarazioni degli intervistati, che si rifanno ai percorsi informali spesso intrapresi per l'iscrizione dei figli a scuola, marcano con chiarezza come, al pari degli insegnanti intervistati, anche per essi l'iscrizione dei figli sia stata il risultato di un'autoattivazione; anche su stimolo di connazionali o conoscenti in senso ampio. Simile autoattivazione, tuttavia, non può darsi per scontata perché, si ricordi, le famiglie intervistate non costituiscono a rigore un campione rappresentativo e, di conseguenza, quelle reti di cui esse hanno potuto godere per capitalizzare le informazioni necessarie potrebbero non essere un retroterra scontato per la generalità delle famiglie. Sia pure indirettamente, con forza si delinea l'urgenza di un maggiore, sistematico, *feedback* tra le agenzie che nel territorio si occupano dell'inserimento delle famiglie immigrate e, contestualmente, di quello dei figli.

Le scuole (quelle indagate, non di necessità tutte) hanno disegnato molte iniziative per rendersi trasparenti alle famiglie immigrate e facilitare la comunicazione con queste, nondimeno l'approntamento di efficaci nodi informativi di accesso all'offerta didattica transita anche per la collaborazione con altri soggetti rilevanti del territorio.

A parere degli insegnanti intervistati la trasparenza informativa e più ampiamente comunicativa deve trovare un più maturo compimento nelle scelte che riguardano la scuola secondaria di II grado. Al termine di percorsi formativi unificati come sono quelli della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, l'asimmetria informativa di cui molte famiglie immigrate soffrono diviene ancora più pressante e con effetti potenzialmente determinanti

rispetto all'elaborazione di una scelta consapevole del percorso di studi successivo al ciclo primario e secondario di I grado. È il tema dell'orientamento, già prefigurato in precedenza. Non di rado le famiglie intervistate, in particolare quelle con figli che avrebbero terminato di lì a poco la secondaria di I grado, hanno chiesto all'intervistatore dove poter reperire delle informazioni sulla secondaria di II grado. Solo un aneddoto, certo, confermato tuttavia in termini molto meno estemporanei dalle indicazioni dei docenti intervistati; che, in merito, si sono dimostrati auto-riflessivi e consapevoli dei passi ancora da compiere.

Accostare le voci delle famiglie a quelle dei docenti, ripercorrendo tramite queste la strada che conduce dall'accesso alla scuola primaria alla scelta della secondaria di II grado, fino all'università, non è casuale. Il filo rosso è costituito dalla necessità di creare tutte le pre-condizioni che siano di agio alla consapevolezza delle famiglie immigrate: esse ripongono aspettative sostanziali non solo rispetto alla riuscita scolastica dei figli ma, più estesamente, rispetto ai loro percorsi di mobilità sociale. La trasparenza informativa, l'orientamento e la preparazione degli insegnanti costituiscono aspetti che possono rendere le scelte delle famiglie non legate a doppio filo a carenze istituzionali; carenze che, non raramente, si sommano a traiettorie socio-economiche a corto raggio.

Una prima necessità per le famiglie di immigrati è che la scuola sia per i figli un effettivo agente di mobilità sociale. Non è banale ricordarlo, perché l'insistenza con la quale simile annotazione è stata evidenziata nelle interviste la pone certamente in testa a quelle che potremmo definire come aspettative per il futuro. Una volta di più, appare dalle parole degli intervistati l'ansia rispetto alle condizioni che la società italiana saprà garantire per il futuro agli studenti stranieri e alle loro famiglie. Condizioni non solamente materiali, ma anche simboliche. Tra i genitori intervistati, appare acquisita la speranza che, a fronte delle diverse posizioni di partenza, i ruoli di questi ultimi possano godere di maggiore *status* rispetto a quelli svolti dai rispondenti. Una possibile ascesa sociale per i figli comporta la contestuale richiesta di uno standard educativo elevato alla scuola italiana. I genitori non sperano in termini generici, investono personalmente e materialmente rispetto alla riuscita dei figli, testimoniandolo con nettezza.

Sul fatto che le famiglie intervistate non abbiano sviluppato delle richieste di secondo livello, con ciò intendendo programmi interculturali che vadano oltre l'alfabetizzazione in lingua italiana come L2, si sono interrogati anche i docenti e i dirigenti intervistati. Nonostante l'investimento familiare sopra dipinto, mancherebbe ancora nei genitori l'abitudine a non accettare l'eventuale insuccesso, mobilitandosi in termini propositivi. Così come, a parere dei docenti, il retroterra socio-economico comune a molte delle famiglie intervistate non consente l'elaborazione di aspettative superiori a quelle date da un successo scolastico ritenuto meta sufficiente.

A Prato i dati raccolti dalle figure istituzionali hanno evidenziato che le famiglie straniere si rivolgono alla scuola secondaria di II grado principalmente per la formazione pratica. Gli alunni stranieri sembrano concentrarsi su questo primo strumento formativo e non proseguire gli studi per l'acquisizione del diploma. Questo dato riflette le diverse aspettative delle famiglie straniere nei confronti dell'istruzione scolastica.

Il preside sottolinea la funzionalità che la scuola riveste per gli alunni stranieri in termini di mobilitazione cognitiva dei figli, meno per i cinesi. Il docente referente per l'integrazione scolastica conferma la finalità della scuola per gli alunni stranieri in termini di conoscenza della lingua italiana e apprendimento delle nozioni tecniche fondamentali per l'inserimento nel mondo del lavoro. In particolar modo sono gli alunni cinesi a vedere nell'istruzione scolastica la base necessaria per la collocazione nel tessuto socio-economico della provincia pratese e a riflettere la richiesta delle famiglie di un aiuto e di una continuazione dell'attività economica intrapresa. Queste aspettative si riversano nel tipo di coinvolgimento delle famiglie straniere nell'attività didattica dei figli. La scuola ha per le famiglie straniere una

funzione pratica di inserimento nella realtà economica e sociale del territorio, pertanto le famiglie non si interessano alle problematiche di integrazione scolastica o alle dinamiche specifiche del contesto scuola.

Dirigente scolastico e insegnanti sottolineano, infatti, come dato preoccupante e quasi inevitabile la totale assenza delle famiglie straniere nel percorso formativo ed educativo dei figli, parallela ad una tendenza diffusa della famiglia a delegare al figlio la scelta e la conduzione del proprio processo di responsabilizzazione e adultizzazione. Gli incontri con le famiglie sono rarissimi, anche quando contattate delegano la responsabilità dell'educazione e della formazione dei figli ai docenti e all'istituzione scolastica in generale.

Il docente di italiano e storia del biennio evidenzia le differenze di aspettative nei confronti del sistema scolastico e di coinvolgimento delle famiglie in relazione alle diverse nazionalità. Se le famiglie cinesi sono totalmente assenti, perché impegnate nell'attività lavorativa e perché culturalmente abituate a una tipologia di scuola differente e totale che non prevede il coinvolgimento dei genitori, le famiglie albanesi e pakistane tendenzialmente si interessano di più ma in ogni caso nessuna famiglia si informa spontaneamente e viene a scuola soltanto se richiamata dai docenti per episodi critici di bullismo.

Questa differenza della popolazione cinese rispetto alle altre nazionalità presenti negli istituti scolastici si registra anche per le scuole elementari e medie. L'intervista alla referente interculturale delle due scuole ha evidenziato, infatti, una differenziazione culturale dei cinesi, abituati a vedere nella scuola un'agenzia educativa in senso ampio che deve formare in termini di contenuti e di valori. Le famiglie cinesi, pertanto, trovano inadeguata e illegittima la loro presenza a scuola, il loro interessarsi alla resa scolastica dei figli. È compito della scuola occuparsene perché è l'unica ad averne la titolarità per farlo.

In generale il relativo coinvolgimento delle famiglie straniere è dovuto, prevalentemente, alle difficoltà linguistiche che limitano, dunque, la partecipazione anche a momenti meno istituzionali e più socializzanti. Si aggiungono, poi, le difficoltà legate agli orari lavorativi.

In generale si registra una differenza tra la scuola elementare e la scuola media nella partecipazione dei genitori. Se nelle primarie i genitori stranieri sono presenti e si interessano all'integrazione dei figli, destinando alla scuola il compito di alfabetizzare e di permettere la socializzazione, nella scuola secondaria di I grado si registra un progressivo allontanamento dalla partecipazione scolastica delle famiglie dovuto, secondo l'insegnante intervistata, all'assimilazione con il modello genitoriale italiano.

L'insegnante della scuola primaria ha confermato una partecipazione dei genitori alle attività didattiche dei figli e l'interesse verso una pedagogia interculturale. Registra il diverso modo di porsi delle famiglie cinesi che non si presentano ai colloqui con gli insegnanti, mentre evidenzia soprattutto con riferimento alle famiglie rumene e pakistane il riconoscimento che queste esprimono del valore della didattica nel sistema scolastico italiano.

Le interviste alle famiglie straniere hanno permesso di confrontare l'opinione istituzionale sul loro coinvolgimento e la loro considerazione in riferimento alle richieste e alle reali aspettative nell'istituzione scolastica italiana. Una signora albanese, madre di un figlio iscritto all'I.P. Datini, sottolinea le difficoltà integrative vissute dagli stranieri ed evidenzia come la scuola superiore sia concentrata soltanto sulla didattica, ma non prenda in considerazione l'educazione alla differenza e l'analisi dei pregiudizi che possono formare i ragazzi e migliorare la loro socializzazione. Parallelamente rileva come le attività integrative dell'Istituto siano rivolte, principalmente, agli alunni cinesi e concentrati sull'alfabetizzazione. Sebbene gli alunni di origine cinese rappresentino la maggioranza degli alunni stranieri nell'Istituto, l'offerta formativa, e in special modo l'insegnamento della lingua italiana, sembrerebbero penalizzare gli alunni di altre nazionalità poiché calibrati essenzialmente con riferimento ai cinesi.

Emerge la richiesta di una scuola che sia funzionale anche alla conoscenza dell'interculturalità e che oltre ai programmi istituzionali prenda in considerazione l'educazione alla differenza come risorsa. Diversa la percezione delle famiglie cinesi che generalmente non si preoccupano di dare giudizi di merito all'istituzione scolastica, ma che quando interpellati sulla funzione della scuola sottolineano le profonde differenze con il loro sistema scolastico nazionale, più qualificato in termini di apprendimento linguistico e di disciplina. Una famiglia cinese, ormai inserita da molti anni nella realtà pratese, sottolinea la maggiore severità della scuola nel paese di origine che insegna e responsabilizza i ragazzi e non è disorganizzata e incapace come quella italiana.

Una famiglia albanese sottolinea come problematica esiziale del sistema scolastico italiano la mancanza di severità e di regole, evidenzia infatti come i docenti tendano ad avere un rapporto amichevole con gli studenti che, da un lato, incentiva la loro serenità nel contesto scolastico, dall'altro lato disincentiva il processo di responsabilizzazione degli alunni che risentono dell'assenza di figure istituzionali rappresentative di quelle regole necessarie per un processo di adultizzazione e di assimilazione corretta delle norme sociali e morali. La madre albanese evidenzia come spesso i docenti l'abbiano contattata per discutere insieme le linee guida per la formazione del figlio, in relazione a ripetuti episodi di bullismo; questo coinvolgimento delle famiglie, se pur considerato necessario, è percepito come una incapacità degli insegnanti di controllare e di educare correttamente gli studenti. La mancanza di disciplina di questi non è avvertita come conseguenza dell'educazione familiare e, pertanto, come problematica diretta della famiglia, quanto connessa alle difficoltà di un'adolescenza socialmente irrequieta che necessita di un sistema scolastico educativo/punitivo. L'intervistata sottolinea la differenza tra la figlia femmina che arrivata in Italia a 17 anni si è inserita con facilità e con ottimi risultati nella scuola italiana, frequentando il liceo scientifico con i voti più alti della classe e laureandosi con il massimo dei voti alla facoltà di Ingegneria, e il figlio maschio iscritto all'istituto Datini che, invece, non è interessato allo studio e non vede l'utilità della didattica. Questa distinzione è dovuta secondo la madre sia alla differenza di genere che influenza i percorsi di scelta e di impegno, sia al tipo di scuola che in Albania, diversamente dall'Italia, incentiva la costruzione di regole e di metodo per affrontare responsabilmente lo studio.

Se le famiglie straniere manifestano opinioni critiche sull'offerta di integrazione promossa dall'Istituto Professionale Datini, al contrario, presso le famiglie italiane intervistate si registra una tendenza opposta che si concretizza nell'espressione di un giudizio positivo nei confronti della scuola in questione. Le famiglie italiane confermano, inoltre, di non avere rapporti con famiglie straniere. Considerano la scuola attenta alle esigenze integrative e sono favorevoli alla presenza di alunni stranieri, con la clausola che non siano eccessivamente concentrati in alcune classi perché altrimenti ne risentirebbe il programma e l'educazione degli studenti italiani. Rivelano una distanza delle famiglie straniere che tendono a non partecipare e a non socializzare nei momenti istituzionali di ricevimento o di consigli di classe e sebbene non siano al corrente di episodi di discriminazione riportati dai figli, confermano una lontananza degli alunni stranieri nel contesto scolastico, dovuta prevalentemente ad una difficoltà linguistica. Nella prospettiva delle famiglie italiane intervistate è ravvisabile, pertanto, la tendenza ad imputare le difficoltà di integrazione incontrate dagli stranieri (alunni e famiglie) nel contesto scolastico a processi di auto-esclusione che si concretizzano nella scarsa partecipazione alle attività dell'Istituto.

Le famiglie italiane non evidenziano un'eccessiva preoccupazione per la didattica dovuta alla presenza di alunni stranieri e questo è dovuto, probabilmente, anche alla volontà di non essere percepiti come discriminanti.

La situazione si ripete anche nelle scuole primarie e secondarie di I grado anche se, generalmente, i professori non registrano fenomeni di discriminazione evidenti da parte delle famiglie italiane nei confronti della presenza di studenti stranieri.

Se le nuove generazioni di genitori stranieri che hanno i figli alle scuole primarie manifestano un maggior interesse e coinvolgimento nell'attività didattica, partecipano attivamente alle iniziative di relazione con insegnanti e famiglie straniere ed italiane, nelle scuole superiori di I e II grado si registra una distanza delle famiglie dall'istituzione scolastica e una mancata relazionalità tra famiglie italiane e straniere. La lontananza socio-culturale e la variabile socio-economica influenzano le dinamiche relazionali e l'integrazione si manifesta, soltanto, là dove si registra un insediamento delle famiglie straniere nel territorio pratese già da diversi anni e uno *status* socio-economico medio tanto delle famiglie italiane quanto di quelle straniere.

La ridotta partecipazione delle famiglie straniere alla vita scolastica dei figli e il loro scarso interesse a coltivare un rapporto con i docenti sembrano riconducibili: *a)* alle difficoltà nella comunicazione causate dalla scarsa conoscenza della lingua italiana e dalle condizioni di marginalità sociale che generano un senso di disagio; *b)* alla disapprovazione del ruolo della scuola come attore che si limita a formare culturalmente gli alunni, quando dovrebbe fornire soprattutto gli strumenti necessari per l'inserimento lavorativo; *c)* alla convinzione, soprattutto fra le famiglie cinesi, che alla scuola spetti una funzione nella formazione che non può esser condivisa con le famiglie, diversamente queste ultime si arrogerebbero ruoli che non gli competono. La sensazione che è emersa nel corso della ricerca è che per le famiglie cinesi una scuola che coinvolge i nuclei familiari è percepita come un'istituzione inadeguata a svolgere il suo ruolo educativo.

Parallelamente alla valutazione fatta dagli operatori scolastici di progressiva distanza delle famiglie italiane e straniere dall'istituzione scolastica con la crescita dei figli e la conclusione della scuola primaria, dalle interviste alle famiglie italiane e straniere è emerso come questo allontanamento genitoriale sia dovuto anche all'incapacità della scuola di coinvolgere nelle iniziative didattiche i genitori. La distanza della famiglia dalla scuola sembrerebbe dovuta, dunque, non soltanto ad un processo di adultizzazione degli alunni/figli, ma anche ad un servizio scolastico deficitario in termini di regole e di capacità di iniziative a cui le famiglie possano partecipare. In questo senso i genitori intervistati mostrano una generale soddisfazione verso la scuola primaria con insegnanti attenti all'educazione, all'integrazione e alla relazionalità. Evidenziano, invece, insoddisfazione verso la scuola secondaria di I e II grado dove le famiglie sono impossibilitate a collaborare con la scuola sia per i limiti dei docenti, percepiti come assenti o come incapaci di imporsi con severità e di trasmettere senso del dovere e disciplina, sia per il sistema didattico in sé, che prevede una pluralità di insegnanti, una parcellizzazione del tempo di insegnamento e un'eccessiva differenziazione del percorso educativo.

A Roma la relazione scuola-famiglia non passa solo attraverso il materiale tradotto o la presenza di un mediatore, ma anche attraverso la partecipazione delle famiglie e degli alunni alle iniziative promosse dalla scuola stessa. Le famiglie cinesi e quelle filippine sembrano dare molta importanza ai momenti di condivisione e partecipazione alle diverse attività promosse dalle singole insegnanti o dalla scuola. Queste vengono lette anche come ulteriori opportunità per dialogare con gli insegnanti sull'andamento scolastico dei propri figli. In diversi casi, però, sottolineano che la loro disponibilità alla partecipazione viene ridotta da impegni lavorativi. La partecipazione delle famiglie cinesi, inoltre, sembra diminuire con il crescere dell'età dei figli; questi, comunque vengono invitati e sostenuti dai genitori a prendervi parte.

Le occasioni di incontro sono diverse e, oltre alle tipiche festività italiane, i compleanni sembrano un valido momento di incontro per tutti. Come attività extrascolastiche (danza,

basket, calcetto etc.) seguite dai figli e realizzate all'interno degli spazi dell'istituto, alcune famiglie menzionano quelle promosse dal Polo Intermundia e dall'Associazione Genitori Di Donato.

Le famiglie bengalesi sono quelle che presentano le maggiori difficoltà nel partecipare alle diverse attività proposte per mancanza di tempo. Per la madre italiana, presidente del Consiglio d'Istituto è attraverso una migliore comunicazione tra scuola e famiglie che si favorisce la partecipazione di queste. A tale proposito il rappresentante dell'Associazione dei Genitori ritiene che uno dei compiti principali degli insegnanti sia quello di lanciare richiami di ogni tipo per chiamare i genitori a scuola. Assai significativo è il percorso della madre iraniana che dentro l'esperienza di partecipazione volontaria ad un progetto promosso dalla scuola scopre la passione e l'interesse per la mediazione culturale, trovando in seguito l'occasione per svolgerla come vera e propria attività lavorativa.

Il ventaglio delle offerte che provengono dalla scuola o dalle associazioni della Di Donato è assai vasto e tra le tante merita di essere menzionata la proposta del Comune di Roma (Assessorato alle Politiche Scolastiche) che dal 2003 al 2008 permise di istituire presso la scuola la sede del Polo Intermundia I Municipio, ossia un centro di educazione interculturale.

La Di Donato si configura come un contesto assai ricco di sperimentazioni e di proposte progettuali integrate in cui, da una parte, l'associazionismo, operando dentro o spesso in raccordo con la scuola stessa, è in grado di fornire una propria capacità di riflessione su quanto riesce a mettere in campo in un contesto multiculturale, peraltro supportando ogni azione attraverso un preciso approccio metodologico basato sul coinvolgimento e la partecipazione attiva dei genitori (ma anche degli alunni e degli insegnanti); dall'altra, la scuola stessa è in grado di trasformare gran parte delle attività didattiche in un approccio pedagogico che basa le sue riflessioni sulla convinzione delle necessità di attivare insieme gli alunni una maggiore comunicazione interna ed esterna, al fine potenziare nel complessivo contesto scolastico la reciproca conoscenza, il rafforzamento della coesione interna al gruppo classe, il senso di appartenenza alla scuola e al territorio.

Ogni proposta progettuale, ogni laboratorio, ogni esperienza didattica sembra tendere verso un unico assunto di base: l'integrazione passa attraverso le relazioni e soprattutto attraverso l'azione, il fare insieme. Quindi attraverso la collaborazione e la partecipazione attiva ad attività sempre più integrate tra loro. L'istituto sembra avere molta consapevolezza del proprio ruolo all'interno di un contesto territoriale in continuo mutamento dove è fondamentale attivare processi partecipativi, considerando sempre le difficoltà di comprensione interculturale in cui si trova ad operare. La dirigente scolastica nel descrivere le progettualità avviate dall'istituto pone al centro dell'offerta formativa lo sviluppo della competenza comunicativa degli alunni, sia attraverso il potenziamento della conoscenza della lingua italiana, sia attraverso tutti gli strumenti o mezzi con cui questa può essere accresciuta (musica, sport, laboratori espressivi, etc.) e divenire fonte di relazione sociale. Nel contesto in cui si trova ad operare la dirigente riconosce la fondamentale importanza che ha avuto in esso la partecipazione e il coinvolgimento dei genitori, in particolar modo dell'Associazione dei Genitori della Di Donato. È infatti, anche grazie alla loro presenza e alle loro attività che la scuola sta tornando ad essere frequentata da un numero maggiore di alunni italiani. Le famiglie di ogni nazionalità piano, piano stanno capendo che in questo istituto la proposta formativa si basa anche sulle relazioni, sullo sviluppo di competenze relazionali e che queste da iniziale problema si stanno trasformando in una risorsa: un proposta pedagogica da valorizzare poiché permetterà in un prossimo futuro di competere con le necessità professionali di un mondo globalizzato in cui l'accoglienza reciproca e la relazione sociale divengono ogni giorno la base per costruire processi di nuovi apprendimenti e sfide sia socio-culturali che economiche.

Tra i genitori stranieri vi sono livelli e forme diverse di partecipazione alla vita della scuola: si va dai genitori piuttosto informati ma soprattutto presenti e attivi all'interno di essa, ad altri che utilizzano le diverse occasioni che questa offre per mantenere o rafforzare il rapporto con gli insegnanti, fino alle signore bengalesi, che per il poco tempo a disposizione dichiarano di non poter partecipare. Quest'ultime probabilmente hanno maggiori difficoltà con la lingua italiana e di conseguenza sembrano incontrare più problemi degli altri nel contatto con la scuola.

Analizzando la percezione degli intervistati nei confronti della comunicazione adottata dalla scuola, constatiamo che diversi genitori affermano di usufruire, sia delle riunioni con gli insegnanti, sia di altre occasioni che la scuola offre loro, come concreti tentativi di avvicinamento allo spazio scolastico. Tuttavia rimane ancora complesso riuscire a comprendere il livello di conoscenza che molte famiglie hanno della realtà scolastica italiana. Spesso desumere da brevi e poco approfondite risposte alle domande poste rende difficile qualificare, soprattutto per le famiglie filippine e bengalesi, quanta distanza ancora intercorra tra queste e le plurime dinamiche comunicative, anche simboliche, che la scuola e gli insegnanti mettono in atto nel quotidiano rapporto con una utenza così variegata e in continuo mutamento. A tale proposito è importante interrogarsi sulle modalità della partecipazione dei genitori al mondo della scuola. Chiedersi, per esempio, quanto i genitori stranieri che vanno ai colloqui con gli insegnanti o partecipano alle varie attività offerte dalla scuola, o degli eventi creati da altri soggetti: sono parte attiva del processo, oppure semplici testimoni e recettori passivi del dialogo instaurato attraverso tutte queste forme.

Probabilmente a questo punto è lecito domandarsi se le famiglie si limitano ad ascoltare le conclusioni degli insegnanti, e durante gli incontri, quando hanno avuto accanto qualcuno che nella propria lingua riesca a spiegare loro, con parole semplici e comprensibili, ciò che dovrebbero conoscere della scuola, o meglio ancora cosa vorrebbero conoscere e capire meglio. Sulla base di queste considerazioni, è evidente quanto sia importante il tema della qualità della comunicazione e della relazione insegnanti-genitori e quanto questo processo sia reso più complesso dalla variabile interculturale e dalla tipologia delle relazioni che la scuola riesce o meno ad instaurare con le famiglie straniere. Non sono ancora molte le famiglie intervistate che hanno affermato di essere state informate sulla scuola attraverso materiale esplicativo scritto nella propria lingua o in una lingua diversa dall'italiano, né al momento dell'iscrizione né al momento dell'inserimento dei figli. Anche al momento dell'orientamento verso la scuola secondaria di II grado le informazioni sono state scarse. Dall'analisi condotta emerge un dato che colpisce e che dovrebbe far riflettere: la frequente richiesta da parte dei genitori stranieri di un maggiore coinvolgimento da parte della scuola nei loro confronti. Le esperienze di partecipazione e coinvolgimento dirette emerse dal vissuto di alcuni genitori stranieri della Di Donato, a tale proposito sembrano assai significative e indicano la disponibilità di questi ad usufruire di nuove opportunità e di possibili percorsi di integrazione che dovranno essere analizzati più approfonditamente nelle forme e nei contenuti.

Questo perché la comunicazione fra la scuola e i genitori ha messo in evidenza che l'interesse di questi non sempre sembra sufficiente, da solo, per trasformarsi in concrete forme di partecipazione, mentre emerge da più parti la necessità di un'ulteriore forma di approccio anche all'accompagnamento o alla facilitazione nel contatto tra mondi attualmente ancora troppo distanti. Per questo motivo nell'affrontare la complessità dei diversi aspetti relativi all'interazione della scuola con le famiglie straniere, abbiamo ritenuto fosse sufficiente ascoltare, anche se approfonditamente, più punti di vista. In questa maniera, ancora una volta avremmo confermato il divario e lo spazio invisibile che c'è tra la difficoltà di tradurre a pieno un sentire e un vissuto e chi dall'altra parte reputa di essere in grado o nel diritto di interpretarlo partendo soltanto dal suo personale punto di vista.

Attraverso l'indagine si è cercato, infatti, con l'ausilio dei mediatori culturali, di attivare il più possibile un ascolto attivo che permettesse all'intervistato di mettersi a suo agio, senza forzarne le risposte e recependo le difficoltà nel darle come bisogno di un'ulteriore necessità di tempo per la riflessione. Per diventare competente e non semplicemente adattarsi alle domande poste, infatti, c'è necessità di interrogarsi a fondo e di tempo per comprendersi. Poi serve il tempo per trovare le parole più consone per esprimersi. È solo a questo punto che può essere attivato un dialogo e i diversi punti di vista entrare in relazione. Attraverso questa rimessa in comunicazione è possibile diminuire la distanza pedagogica ancora esistente nonostante gli sforzi di tante famiglie e le diverse figure che per ruoli e funzioni, nonché per esperienze particolarmente significative, contribuiscono ogni giorno a mantenere aperto un dialogo, seppur complesso. È necessaria la collaborazione di diversi soggetti: insegnanti, genitori, istituzioni, associazioni, esperti di intercultura affinché il percorso intrapreso negli anni si consolidi in ulteriori processi comunicativi ancora più efficaci e produttivi sotto l'aspetto culturale, sociale e prima di tutto relazionale.

Una buona parte delle famiglie interviste dà un giudizio assai positivo della scuola italiana, in particolare del plesso della Di Donato. L'esperienza maturata in esso, infatti, porta molte delle famiglie a considerare come positivo proprio l'elemento che la fa conoscere all'esterno come problematica: la presenza di molti alunni provenienti da famiglie di diverse nazionalità. È la sua multietnicità che viene ribadita da molti come elemento positivo. Le risposte inoltre evidenziano quanto e come nel passaparola quotidiano tra le famiglie straniere questa scuola venga considerata sicura e controllata. In sostanza ci si fida di essa e di chi vi opera.

Le valutazioni della scuola evocano in diverse famiglie anche un confronto con la scuola della propria nazione. Alcune, tra cui le famiglie cinesi, mettono in evidenza le diversità ma anche le carenze della scuola: degli impianti, delle attrezzature, dell'organizzazione e della disciplina. Dal punto di vista didattico viene criticato in particolar modo la qualità dell'insegnamento della lingua inglese: questo viene giudicato negativo da famiglie di diversa nazionalità. Inoltre per alcune famiglie nella scuola italiana si studia poco.

Un giudizio positivo sulla scuola viene dato anche dalle famiglie italiane che comunque ritengono vada migliorata sotto l'aspetto strutturale e nell'organico; questo sarà completo solo se sarà in grado di comprendere in maniera più stabile i mediatori, ma anche figure professionali in grado di dare continuità e stabilità ad attività di supporto culturale, ludico ricreativo e aggregativo. Le insegnanti delle elementari esprimono giudizi positivi riguardo la gestione e il funzionamento, ma soprattutto la sua capacità e la disponibilità all'accoglienza e la specifica apertura che la scuola ha maturato in ambito interculturale dove è stato possibile strutturare una competenza interna in grado di migliorare la capacità di apprendimento, soprattutto dei bambini stranieri. Questo aspetto, peraltro è confermato anche dalla stessa dirigente scolastica. Non mancano insegnanti che a tale proposito chiedono maggiori momenti di ricerca e corsi di formazione che permettano una riflessione su quanto realizzato e soprattutto su quanto ancora c'è da fare e da apprendere.

Secondo le famiglie straniere i cambiamenti che la scuola dovrebbe attuare riguardano prevalentemente: a) la qualità dei docenti e della didattica; b) il servizio di doposcuola; c) gli impianti, la gestione, nonché la pulizia della stessa scuola.

Secondo alcune famiglie straniere, il miglioramento della qualità dei docenti passa anche attraverso un miglioramento della comunicazione con le famiglie, una maggiore serietà e severità nelle promozioni, un maggiore impegno dei docenti nel dare i compiti a casa e una maggiore attenzione nel seguire gli alunni che presentano difficoltà nell'apprendimento.

Per altri, invece, la scuola dovrebbe attuare una maggiore attenzione ai processi di apprendimento della lingua italiana degli alunni stranieri. Anche per questo tra le proposte di cambiamento sostengono la necessità di migliorare e ampliare il servizio di doposcuola dove poter usufruire anche di mediatori sociali e linguistici.

Le preoccupazioni maggiori di altre famiglie, invece, sono concentrate sulle vecchie strutture della scuola che secondo queste andrebbero riqualificate e messe in sicurezza. Altri ancora sottolineano la necessità di intensificare la pulizia delle classi o dell'Istituto nel suo complesso.

Tra i cambiamenti che il gruppo delle insegnanti delle elementari propongono per rendere migliore la scuola emerge la cura degli spazi per le esigenze dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, e in generale un migliore mantenimento delle strutture, che anche secondo le insegnanti delle medie andrebbero più curate e mantenute.

Per buona parte delle famiglie straniere ciò di cui ci sarebbe più bisogno per migliorare la scuola sono un maggior numero di spazi in grado di contenere ulteriori attività da offrire agli alunni, come anche lo studio di materie artistiche e linguistiche. Il miglioramento della didattica e una migliore qualità degli insegnanti sembra passare attraverso l'istituzione di un aumento dell'offerta formativa in alcuni casi anche per garantire una maggiore permanenza dei figli presso l'istituto mentre i genitori lavorano. Tra le cose che mancano attualmente presso la scuola Di Donato, un'altra buona parte delle famiglie straniere pone in evidenza la carenza dei mediatori culturali e la necessità di un aumento delle ore destinate all'apprendimento della lingua inglese.

I genitori italiani considerano carente la collaborazione tra docenti e genitori che andrebbe coadiuvata anche con la creazione di un sito e di una specifica bacheca interna alla scuola dedicata a questo fine. Ritengono inoltre necessaria la formalizzazione di una prassi consolidata e condivisa riguardo i nuovi arrivati e l'accoglienza. Complessivamente gli insegnanti lamentano la carenza di laboratori e di spazi adatti per svolgere attività creative e musicali. Per altri, ciò di cui c'è maggior bisogno è una diversa e maggiore consapevolezza sulla necessità di adottare per il futuro una maggiore condivisione sul percorso interculturale da intraprendere. C'è anche chi ritiene fondamentale che gli edifici stessi subiscano una completa ristrutturazione, che la scuola si munisca di un maggior numero di strumenti tecnologici ma, soprattutto di figure professionali stabili con competenze mediative e psicopedagogiche.

Ciò che alcune delle famiglie straniere intervistate trovano di positivo nella scuola italiana è il fatto che questa sia gratuita, buona parte invece sottolinea l'impegno che i docenti pongono nel proprio lavoro. Sono pochi coloro che nella ricerca di elementi positivi tentano anche un paragone con le scuole del proprio paese di provenienza e chi invece mette in evidenza alcuni servizi (mediazione, ludoteca, attività sportive, etc.) di cui ha potuto usufruire ottenendo benefici per i propri figli. Altre famiglie inoltre come aspetto positivo della scuola mettono in evidenza lo scambio culturale che avviene dentro la Di Donato, vista la eterogeneità di provenienza dei suoi alunni. Assai significative infine sono le affermazioni di diverse famiglie che sottolineano i legami di fiducia che hanno costruito nella scuola con genitori e insegnanti: il senso di appartenenza alla scuola è dato dalla sua capacità di accoglienza e di convivenza. Il rispetto reciproco è l'elemento centrale di un senso di familiarità che alcuni vivono all'interno dei rapporti e delle relazioni sociali instaurate nella scuola.

Tra le famiglie straniere vi è una forte consapevolezza delle difficoltà che molti degli alunni non italiani vivono nel passaggio dalle medie alle superiori. Probabilmente questo è il motivo per cui si dichiarano contrari a quasi tutti i cambiamenti proposti dal Ministero della Pubblica Istruzione ad eccezione di quello riguardante l'orientamento. La proposta del maestro unico preoccupa non poco le famiglie straniere, poiché nella riduzione dell'organico non vedono solo una diminuzione dell'offerta formativa ma anche della capacità di controllo da parte dei docenti, quindi, della sicurezza dei propri figli. Tale proposta peraltro preoccupa soprattutto le famiglie particolarmente impegnate con il lavoro poiché in essa probabilmente vedono anche una diminuzione dell'orario scolastico. Anche l'equa distribuzione nelle classi degli studenti stranieri risulta una proposta non gradita alla maggioranza delle famiglie poiché

vi intravedono forme di esclusione e di discriminazione: è ritenuta poco consona dal punto di vista didattico, e soprattutto dal punto di vista dell'integrazione.

Tra le famiglie incontrate a Mazara del Vallo le valutazioni nei riguardi della scuola frequentata dai loro figli, dei servizi e dell'offerta formativa erogati, sono positive. La scuola insieme alle associazioni di volontariato è stata il punto di riferimento per gli stranieri per risolvere le questioni più banali nel rapporto con gli uffici, i problemi di lingua, di lavoro, di consigli sui percorsi di studio da scegliere per i loro figli.

Soltanto due delle famiglie intervistate hanno espresso dei pareri chiari sulla valutazione dell'offerta formativa erogata dalle scuole frequentate dai figli e sull'idoneità dei servizi offerti dalla scuola. Gli altri si sono limitati ad affermare che la scuola così come è organizzata va bene. È stata sottolineata tuttavia una debolezza da parte del sistema scolastico di Mazara nei riguardi di un'offerta formativa che sia in grado di affrontare quelle specificità che caratterizzano la cultura degli alunni di origine straniera. Questa è una problematica complessa che dipende in parte da una responsabilità della singola scuola.

Altri pareri sulla qualità formativa anche di tipo extra-curriculare non sono proprio positivi come si evince da un colloquio in profondità con un insegnante tunisino residente da moltissimi anni a Mazara, sposato con un'assistente sociale di Mazara e che conosce profondamente le problematiche vissute dagli stranieri in questa città. L'elemento che emerge, per affrontare in maniera corretta tutti i problemi posti da questa crescente presenza di alunni stranieri è la maggiore formazione per gli insegnanti alle tematiche linguistiche e di intercultura.

La religione islamica è vissuta e praticata dalla comunità tunisina che risiede a Mazara del Vallo con dei tratti abbastanza pacati e privati. La maggior parte dei tunisini la mettono in pratica, la vivono ed interpretano senza ostentarla (forse anche con l'obiettivo di essere più accettati dalla società di accoglienza, come, infatti, emerge dai vari colloqui realizzati sia con alcune famiglie tunisine che vivono nella Casbah sia con alcuni testimoni privilegiati di origine tunisina). L'elemento di diversità religiosa non è assolutamente un problema, vige anche sotto questo aspetto una pacifica convivenza e rispetto reciproco, i tunisini (ma anche gli slavi presenti sul territorio) hanno un atteggiamento non estremista e di non ostentazione.

Il sistema religioso islamico viene vissuto e praticato con sobrietà e pudore per quanto riguarda la ritualità esteriore ma viene profondamente rispettato nella tradizione alimentare. La Moschea istituita a Mazara intorno al 1995, anche visibilmente non può essere definita come una vera e propria Moschea, intanto perché si tratta di un magazzino a piano terra angusto e dimesso, riadattato per le finalità di socializzazione e di preghiera e tuttavia frequentato da pochissimi tunisini. La maggior parte dei tunisini prega in solitudine tra le pareti della propria abitazione e insegna i principi della religione islamica all'interno del contesto familiare. Gli appartenenti alla comunità islamica si definiscono tunisini ancor prima che musulmani e hanno un rapporto di profondo rispetto verso la religione cattolica della città che li accoglie. Anche a scuola l'insegnamento della religione cattolica non è un problema per gli allievi islamici che in occasione dell'ora di religione si allontanano insieme ad un insegnante di italiano e in quell'ora fanno un corso di potenziamento della lingua italiana. Attualmente il velo islamico tradizionalmente portato dalle donne non viene più indossato dalle giovanissime tunisine a scuola. I motivi sono diversi: intanto perché le nuove generazioni di tunisini sono nati a Mazara e questo è uno dei motivi del loro atteggiamento laico verso la pratica religiosa islamica, e poi ci sono pure dei motivi di integrazione, di farsi accettare e vedere come uguali e non come diversi dai coetanei mazaresi.

L'istituto Borsellino utilizza l'ora di religione cattolica che non viene seguita dai ragazzi musulmani per effettuare con insegnanti specifici lezioni alternative di alfabetizzazione e di potenziamento della lingua italiana con l'obiettivo di dare un supporto ai ragazzi stranieri che

hanno lacune in questo ambito che ostacola chiaramente l'apprendimento delle altre discipline di studio.

A proposito della religione ci sono state in passato delle richieste agli insegnanti da parte di genitori stranieri di non far sedere le bambine accanto ai maschietti (in effetti la scuola tunisina nasce come scuola maschile anche se in un secondo momento accoglie anche le bambine). È pur vero che ci sono alcuni alunni che nonostante siano musulmani tollerano l'insegnamento della religione cattolica e la seguono senza alcun fastidio.

I genitori dei ragazzi di origine straniera intervistati che frequentano i tre istituti scolastici scelti hanno ben chiaro quello che si aspettano alla fine del percorso scolastico dei propri figli. Tutti, senza eccezione alcuna, ripongono nell'istituzione scolastica grandissima fiducia e speranza per il futuro dei loro figli, sia per la formazione scolastica ma soprattutto per l'apprendimento della lingua italiana. La scuola, nonostante i corsi a progetto di potenziamento di lingua italiana che vengono attivati (anche se non con una certa continuità a causa dei finanziamenti), non riesce a colmare e ad affrontare le loro lacune in maniera efficace.

Il problema della lingua è un problema che viene trascinato fino alle scuole superiori, perché l'impronta culturale e linguistica ricevuta dalla famiglia è molto forte. Questi ragazzi logicamente si adeguano al modello culturale della famiglia di appartenenza, per ciò che riguarda: lingua, religione; comportamenti alimentari; stile di vita, cultura. Esistono in maniera evidente dei contrasti significativi da loro vissuti tra il modello culturali del paese di origine dei loro genitori e quello del paese che li accoglie.

I genitori ci tengono a mantenere, in maniera forte la loro identità culturale, e certamente sono meno disponibili a cambiare qualcosa nell'educazione che veicolano ai loro figli; pur tuttavia capiscono l'importanza della condivisione delle regole e della cultura della città che li accoglie dunque cercano di trovare dei compromessi.

È pur vero che l'esposizione continua agli stimoli provenienti dalla società di accoglienza (contatto con i compagni scuola italiani, con gli insegnanti etc.) fa sì che i ragazzi di origine straniera imparino più velocemente la lingua italiana parlata, non scritta, e siano anche più bravi dei loro genitori che hanno sempre più difficoltà. La lingua parlata (il dialetto siciliano anzi mazarese) non basta a far migliorare il loro livello di apprendimento scolastico per cui hanno la necessità di essere seguiti nei compiti da qualcuno durante le ore pomeridiane perché da soli non riescono. Le scuole sono perfettamente a conoscenza di questa problematica per cui (almeno i tre istituti coinvolti nella ricerca) organizzano, grazie alle possibilità dell'autonomia scolastica, dei rientri pomeridiani per far studiare i ragazzi stranieri con difficoltà.

I genitori stranieri ripongono nell'istituzione scolastica molte aspettative, che tuttavia, non sono proprio elevatissime, ma riguardano soprattutto la possibilità futura di trovare in Italia un lavoro stabile. Anche se a Mazara ci sono dei casi di ragazzi stranieri che concludono brillantemente il percorso scolastico con l'università. Si tratta di casi rari: un esempio è rappresentato dal Consigliere aggiunto Mohamed Zitoun.

Emergono problemi di conflitto tra i due modelli culturali presenti a Mazara. Ancora oggi la scuola non riesce a superare i problemi derivanti sia dalla conseguente mancanza di integrazione tra stranieri e mazaresi, e talvolta dalla mancanza di dialogo e di confronto. È come se queste due comunità presenti nello stesso territorio non riescano a trovare dei punti di contatto. Tutto ciò accade non perché esistono delle differenze valoriali e di cultura tra i due modelli culturali a confronto, ma soprattutto, a causa dalla scarsa capacità di parlare correttamente l'italiano da parte degli stranieri e dalla loro esigenza di restare chiusi nella loro comunità al fine di mantenere intatte le loro tradizioni e valori di comunità.

Il forte attaccamento alle loro radici culturali e storiche, non dovrebbe impedire di acquisire anche i valori e i modelli culturali, ma soprattutto linguistici, della società autoctona. Questo senso di chiusura che si manifesta ancora oggi nel fatto, che nonostante questi ragazzi (figli

degli stranieri) siano nati a Mazara, i loro genitori si ostinano a fargli frequentare la scuola tunisina. In tal modo arrivano alle scuole medie totalmente analfabeti e quelli che frequentano la scuola elementare sin dall'inizio, hanno anche delle difficoltà con la lingua visto che in famiglia, avendo una scarsa dimestichezza con l'italiano, manca questo confronto.

Tutto ciò si ripercuote fortemente sui loro percorsi scolastici. Tutti i figli delle famiglie intervistate, sono seguiti nei compiti a casa dalle associazioni di volontariato, che nel pomeriggio oltre ad aiutarli nei compiti loro assegnati, gli fanno delle lezioni di italiano come L2. Si tratta dunque di un modello di inserimento scolastico debole che può indurre all'abbandono scolastico alle superiori di molti di questi ragazzi. L'ostinazione poi di alcune famiglie di far frequentare la scuola tunisina ai propri figli, nella quale ancora oggi non è previsto l'insegnamento dell'italiano, è un altro elemento che preclude una corretta integrazione dei figli a scuola e dell'intera famiglia nella comunità di accoglienza.

3.7 Conclusioni

Dopo aver illustrato sinteticamente i principali risultati ottenuti dai sei studi di caso, rimane il compito di rispondere empiricamente alle ipotesi di ricerca illustrate nel primo paragrafo del presente capitolo. La prima ipotesi: *Una direzione motivata, efficace e democratica che sostenga e/o incoraggi la formazione del personale, il lavoro cooperativo, il decentramento delle responsabilità e la comunicazione tra l'istituto e l'ambiente esterno, che riconosca in modo adeguato il contributo positivo degli operatori, è un fattore determinante nello sviluppo della qualità dell'integrazione scolastica*, trova ampi riscontri negli studi effettuati. Non a caso l'esperienza della scuola Di Donato a Roma, che si connota per la migliore qualità sia dell'organizzazione sia della partecipazione, si fonda proprio su una direzione illuminata dei dirigenti, una adeguata formazione del personale, una forte attenzione al lavoro cooperativo, che coinvolga non solo i docenti e gli alunni, ma anche le famiglie e altri operatori, stretti e continui legami con il territorio. I genitori poi, costituitosi in una Associazione, gestiscono le attività extrascolastiche nei locali da loro ristrutturati della scuola medesima. Insomma si può parlare di cogestione e delle attività e di apertura all'ambiente della scuola a tempo pieno.

Sembrano orientate verso questo percorso virtuoso pure le esperienze di Torino e di Milano, anche se, per il momento, i risultati sembrano inferiori a quelli romani. Al contrario, negli altri contesti studiati, dove mancano del tutto alcuni degli aspetti enucleati nella nostra ipotesi di lavoro, i risultati dell'integrazione scolastica sono meno confortanti. A Treviso e a Prato per una certa ostilità ambientale nei confronti degli immigrati, a Mazara del Vallo per le caratteristiche peculiari sia della comunità tunisina sia per una debolezza strutturale del tessuto civile rispetto a tante realtà del resto del Paese, non è un caso che le uniche strutture di volontari presenti provengano dal mondo religioso.

L'ipotesi *Un personale motivato e competente costituisce un fattore determinante di qualità*, è ampiamente confortata dai risultati degli studi di caso. A questo proposito il problema che si segnala riguarda l'eterogeneità dei percorsi formativi: in alcuni casi sono le scuole che provvedono in collaborazione con centri universitari, in altri casi gli enti locali, in altri ancora dipendono da scelte di singoli docenti. Insomma, su questo aspetto manca una uniformità che dovrebbe essere a carico del Ministero competente. Si segnalano casi di docenti che resistono al cambiamento e che continuano a gestire la propria professione con strumenti didattici e relazionali non più consoni con l'attuale configurazione delle classi.

In questo caso il problema è di rimotivare questi docenti che, probabilmente, sono frustrati da anni di scarsa considerazione nei confronti del loro lavoro. Problemi di questo genere sono stati segnalati trasversalmente in tutti i contesti studiati. Un'altra possibile causa della demotivazione dei docenti è da ricercare nella malintesa autonomia scolastica che, insieme

alle politiche scolastiche poco lungimiranti degli ultimi governi, troppo spesso ha determinato situazioni molto squilibrate fra istituti scolastici molto vicini nello spazio urbano. In altre parole si creano le condizioni per avere scuole di serie A e scuole di serie B. È evidente che i docenti inseriti in scuole di serie B si lasciano andare a un senso di forte disagio e di sofferenza nei confronti della propria attività professionale, e non accettano il sovraccarico di lavoro dovuto alla presenze di molti studenti stranieri.

Anche l'ipotesi *Un'efficace comunicazione tra l'istituto e le famiglie è il presupposto per lo sviluppo dell'integrazione*, tiene ai controlli empirici effettuati. Il primo vero ostacolo, in alcuni casi insormontabile, nel rapporto fra famiglie immigrate e istituti scolastici è proprio di tipo comunicativo. Iscrivere un figlio a scuola, per un genitore italiano può essere un'attività, magari fastidiosa, ma comunque non esorbitante le proprie competenze cognitive. Per i genitori immigrati è tutta un'altra storia. Sono ancora pochi, quelli residenti da molti anni in grado di dialogare con la burocrazia e in grado di padroneggiare linguisticamente moduli e documenti vari, i genitori immigrati in grado di reggere l'impatto con l'istituzione scolastica. Hanno bisogno di essere guidati prima nel capire come funziona la nostra scuola e poi nel gestire le pratiche burocratiche. In questo senso molti istituti si sono attivati predisponendo documenti tradotti nelle lingue più diffuse, aprendo degli sportelli di orientamento e, soprattutto, dotandosi di mediatori linguistici. Per quest'ultimo aspetto, occorre denunciare come la presenza di mediatori linguistici non sia presente nelle piante organiche delle scuole. Si tratta di una figura che, a detta di tutti, è indispensabile per gestire le relazioni sia all'interno sia all'esterno della scuola. Nonostante ciò la presenza di queste figure è lasciata alla capacità della scuola di reperire delle risorse economiche, o all'intervento di qualche ente locale, o, ancora, alla presenza di associazioni di volontariato che possono mettere a disposizione personale preparato a svolgere questo delicato ruolo. Anche in questo caso si creano casi di forti disparità fra scuole. Ed è per questo che si verifica un fenomeno di passa parola fra le famiglie di immigrati che, sulla base degli elementi conoscitivi che riescono a recepire nell'ambito delle loro relazioni sociali, scoprono quali sono le scuole più adatte ad accogliere i loro figli. La comunicazione fra scuola e famiglie deve poi continuare nel corso dell'anno scolastico per consentire alle famiglie di seguire il percorso formativo dei propri figli. Decisivo è poi l'orientamento che occorre dare nel passaggio fra un ordine e quello superiore. Allo stato attuale in tutti i contesti studiati si registrano dei notevoli problemi per le scuole secondarie di I e, soprattutto, di II grado. Se nel caso di istituti comprensivi che includano primarie e secondarie di I grado, il problema si attenua o si può risolvere facilmente, il passaggio guidato fra la secondaria di I grado e quella di II è ancora, in gran parte, da costruire.

L'ipotesi: *Alla base dei processi che determinano la promozione e lo sviluppo dell'integrazione nella scuola vi sono la capacità di assicurare la coerenza e la continuità tra le diverse fasi del processo: dalla progettazione all'attuazione; dalla capacità di riflettere a quella di documentare le attività e i risultati conseguiti*, si associa a quella precedente richiamando l'unitarietà e la coerenza del percorso formativo. Abbiamo registrato in molte interviste di genitori la loro difficoltà a seguire i passaggi fra un ordine scolastico e il successivo. Contano in questo caso anche le differenze fra i sistemi scolastici dei paesi di provenienza e il nostro. Dal punto di vista della scuola si conferma la necessità di attuare una pratica autoriflessiva che sia anche in grado di valutare *in itinere* ed *ex post* l'efficacia dei risultati raggiunti. In questo processo i contesti studiati si collocano su livelli differenti. Sono interessanti i casi della messa in rete delle scuole, come avviene, seppure in modo e per fini diversi a Milano, Torino, Treviso e Prato, perché consentono una socializzazione delle esperienze e dei problemi e una migliore gestione di quest'ultimi.

A proposito della ipotesi: *Una condizione importante dell'integrazione nella scuola è rappresentata dalla esplicitazione dell'idea di studente che si vuole far crescere; da una*

coerente serie di azioni che assicurino le condizioni organizzative (spazi, tempi, materiali), didattiche e professionali di tale crescita, non possiamo non fare riferimento al documento Ministeriale del 2007 (vedi il paragrafo 3.3), nel quale si delinea il modello di scuola interculturale italiana. A questo documento le scuole da noi prese in considerazione si sono, chi più chi meno, cercate di adattare. Quello che manca è un intervento strutturale che con adeguate risorse economiche sia in grado di fornire a tutte le scuole, a partire da quelle del ciclo dell'obbligo, le stesse possibilità di adeguamento al modello sollecitato dal documento ministeriale.

L'ipotesi: *Altri elementi fondamentali dell'integrazione scolastica sono costituiti dal livello di apertura della scuola verso l'esterno; dal livello di condivisione e di partecipazione delle famiglie nel processo educativo; dal grado di attenzione e di ricezione degli stimoli provenienti dal territorio circostante*, costituisce un approfondimento di quanto esplicitato nella prima ipotesi di lavoro. Qui il *focus* è posto sulla necessità di attuare legami e connessioni stabili fra le scuole e il territorio circostante. Anche in questo caso è emblematico il caso della scuola Di Donato a Roma, unico esempio fra le scuole da noi analizzate, di positivo e fruttuoso rapporto con il quartiere circostante, e in parte con l'intera città di Roma. Ovviamente non vogliamo svalutare le altre esperienze svolte in questo senso, come a Torino e in parte a Milano, ma quello che vogliamo sottolineare è il lungo cammino, più di vent'anni, che ha portato la scuola e il quartiere Esquilino da essere una realtà degradata e abbandonata a se stessa a una realtà riqualificata e rivitalizzata dalla presenza di italiani e cittadini di diverse provenienze geografiche.

Infine anche l'ultima ipotesi: *L'integrazione scolastica è strettamente legata alla capacità dell'organizzazione di progettare, attuare, valutare e documentare azioni in grado di sviluppare le potenzialità degli studenti attraverso la personalizzazione, l'articolazione, la differenziazione e la progressività delle attività educative*, è conforme con quanto prescritto nel documento ministeriale del 2007. Sugli aspetti connessi alla personalizzazione e alla differenziazione delle attività educative sono stati compiuti diversi passi in avanti. Quello che ancora manca sono programmi di studio aperti all'interculturalità e, soprattutto, si avverte la necessità di disporre di testi scolastici, in particolare per le materie tecniche, scritti appositamente per gli studenti stranieri. Finora l'attenzione delle scuole è stata rivolta all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Occorre passare ad un insegnamento dell'italiano più avanzato che consenta agli allievi di poter apprendere le competenze tecniche e i diversi linguaggi disciplinari. Questo problema si avverte soprattutto nelle scuole secondarie di I e II grado. Più in generale, anche per le scuole primarie, si avverte la necessità di trasformare gli insegnamenti da un approccio monoculturale ad uno multiculturale. Anche in questo caso, nei contesti studiati, le soluzioni trovate a questi problemi sono locali e parziali.

Evidentemente anche per questi aspetti sarebbe necessaria una soluzione omogenea a livello nazionale.

In conclusione, dovendo esprimere un bilancio generale sulla situazione riscontrata nei sei studi di caso potremmo definire la situazione nei termini di *convivenza senza integrazione*. In alcuni casi sono stati segnalati anche episodi di intolleranza e di conflitto sia all'interno sia all'esterno delle scuole. Sono episodi riprovevoli, ma che rientrano nella fisiologia di una trasformazione sociale come è quella che stiamo attraversando. Si deve anche considerare che questi episodi sono alimentati dalla diffusione esagerata nei mass media di alcuni crimini commessi da immigrati e dagli stereotipi e pregiudizi diffusi in molte famiglie italiane.

Da un punto di vista strettamente ideale è allettante parlare di società multietnica, multiculturale, e così via. Sarà un caso ma questi idealisti sono per lo più persone che vivono in situazioni privilegiate e quasi sempre piuttosto distanti dai problemi concreti che produce la convivenza.

La scuola è un'istituzione fondamentale per una qualsiasi società. In essa si formano le persone che produrranno il cambiamento e l'evoluzione dell'intera società. Si tratta quindi di un laboratorio che anticipa le caratteristiche e i problemi, ma valorizza anche le risorse, che si realizzeranno nella società dei prossimi anni.

In questi laboratori disseminati in sei città italiane abbiamo riscontrato quanto sia ancora precaria la costruzione della società italiana cosmopolita dei prossimi decenni. Anche se, negli ultimi quindici anni, sono stati compiuti molti passi in avanti.



Roma Esquilino scuola Di Donato: interno scuola

4. Epilogo: integrazione e differenziazione nel sistema scolastico italiano

di Claudio Tognonato⁵

Dare ascolto alle diverse voci del mondo dell'immigrazione è l'obiettivo di questa ricerca. Nel nostro lavoro siamo partiti dalle conclusioni dell'indagine *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori d'origine immigrata in Italia* (ONC-CNEL 2007) adottando un approccio in grado di andare oltre le uniformità della statistica. Mentre le misurazioni quantitative consentono una visione complessiva, quelle qualitative indagano in profondità, conferiscono significato ad ogni elemento nel contesto di cui è parte. Perciò l'obiettivo non è quello di elaborare una teoria, ma piuttosto produrre ingrandimenti su singole situazioni e cogliere le diversità dando a loro la parola e la possibilità di spiegarsi.

Dire stranieri o migranti è fare riferimento a un insieme con poche caratteristiche in comune e molte diversità. Attraverso il linguaggio l'essere umano sceglie un contesto di significati in cui prevale la continuità o la discontinuità, l'analogia o la differenza. Parlare in generale d'immigrati è scegliere un contenitore vuoto. Il fenomeno delle migrazioni è invece un percorso che si declina al singolare, un'esperienza vissuta in solitudine da milioni di persone. Un fenomeno ormai globale di rimescolamento e di convivenza di esperienze e di culture in un territorio comune. Questo territorio diventa qui luogo di conflitto, di incontri e di scontri per creare nuovi spazi di libertà. La scuola può essere lo strumento cardine per realizzare il sogno di un mondo senza confini.

L'immigrante mette in gioco l'individuale solidità della persona e delle culture. Rivela quanto poco individuale sia un individuo e quanto invece appartenga e sia vincolato al contesto. L'immigrante resta il diverso, quell'Altro che quotidianamente rispecchia i miei comportamenti, quella prospettiva, prima sconosciuta, che osserva la nostra cultura dall'esterno. Registra, però, una doppia estraneità perché partendo, il migrante diventa diverso anche per se stesso. Spinto dalla nuova società che lo circonda e che la si credeva esterna, lo straniero diventa anche uno strano per se stesso. La sua identità è messa in causa, diventa incerto.

L'essere umano non è una totalità chiusa, non è il prodotto maturo, frutto finale di un lungo processo di sviluppo. L'immigrante ci insegna che l'unità dell'individuo è una continua aggregazione e disaggregazione di esperienze dove l'incorporazione di ogni nuovo elemento modifica tutti gli altri. Vivere è inseguire un progetto di totalizzazione sempre in atto e mai completamente esaurito. Se l'identità non è mai identica basta cambiare il contesto per rendere il soggetto altro, renderlo un estraneo. La società è sempre là, fuori, apparentemente impassibile e nello stesso tempo inevitabilmente dentro, interiorizzata, condizionando le proprie scelte.

Ascoltando queste voci si può percepire come il contrasto tra globale e locale si fa biografia. La narrazione di chi è spinto a emigrare esprime un vissuto che ha interiorizzato,

⁵ Prof. di Sociologia, Università di Roma Tre.

materializzato e plasmato nel proprio corpo un conflitto epocale. Forse alcuni pensano che si tratta di esistenze marginali e insignificanti, ma l'ascolto di queste storie è occasione di arricchimento per comprendere i fenomeni globali. La tematica dell'immigrazione si è concentrata sulle aspettative delle famiglie nei confronti del nostro sistema scolastico. Le inflessioni sono diverse, hanno le più svariate provenienze, ma sono accomunate dalla richiesta di essere parte della nostra cultura e di voler convivere con noi nel nostro territorio.

4.1 L'esule inconsapevole

L'indagine ha identificato nel vissuto del bambino immigrante il punto in cui due mondi s'incrociano e si sovrappongono. Due linee che, nel convergere, soffriranno un inevitabile cambiamento di percorso. Il figlio che non ha scelto di partire, non ha avuto il tempo per raccogliere e consolidare la propria cultura di appartenenza che si ritrova già in un'altra diversa. Anche se è duttile e riesce con rapidità a imparare le lingue e trovare spazi per socializzare, quel bambino soffre un disagio. Il mondo che lo circonda è bizzarro, strano e gli suscita curiosità. I giochi sono altri, non conosce le regole e si ritrae perché non si sente all'altezza. Poi tornando a casa ritroverà la lingua materna e uno spazio dimenticato che ogni giorno gli confermerà il marchio d'origine che lo fa diverso.

Mio figlio quando esce dalla scuola torna sempre a casa soprattutto perché io non ho tempo, altrimenti lo porterei anche a casa di qualche compagno di classe. Ma quando ci sono le ferie [feste] siamo sempre insieme e partecipiamo insieme alle attività. (Roma, madre cinese n. 2, di alunno di scuola elementare).

Il bambino migrante è stato costretto a partire e questa costrizione fa di lui un esule inconsapevole. Frequenterà un nuovo gruppo di amici, ma in lui resterà sempre il segno di un taglio, di una scissione e infine di un destino mancato. Il suo vissuto sarà tale, anche quando andrà regolarmente alla scuola del paese di accoglienza. Vittima della scelta di altri non può che rassegnarsi a essere stato condannato al confino. La sua esistenza ha già in partenza uno strappo che lo rende diverso per gli altri e per se stesso.

È importante per noi imparare la lingua italiana, anche se i nostri genitori non vogliono che dimentichiamo quella filippina. A volte mi sento come divisa, non so bene cosa fare: i miei genitori vogliono che io studi, che i miei voti siano buoni e che non dia problemi a scuola, ma allo stesso tempo mi dicono che non devo dimenticare la famiglia e la comunità, che non devo dimenticare le mie origini. Come faccio, per la scuola ci vuole tempo, devo concentrarmi sulla lingua italiana. Per me sembra di perdere tempo andando alle feste, frequentando le attività della comunità. Loro non hanno capito che se siamo in Italia, ora dobbiamo essere filippini in un altro modo, dobbiamo essere filippini a casa e italiani fuori. (Torino, studentessa filippina di scuola superiore, 20 anni).

La testimonianza esprime un "io diviso" tra due mondi e cerca anche di rendere una spazialità specifica "filippini a casa, italiani fuori". Una divisione netta che sembra mantenere due territori incontaminati, ma che in realtà rivela tutta la difficoltà di trovare un'identità che non sia né estranea al contesto né segnata da un tradimento delle proprie origini. Nell'io diviso sono due culture che non riescono a dialogare, a trovare forme di integrazione che non si traducano in disintegrazione. Questo conflitto è alla base del vissuto del migrante ed esprime una tensione che si riproporrà senza soluzione di continuità. È impossibile raggiungere una stabilità, un territorio in cui nulla sia più in discussione.

Si trova in una condizione di precarietà, non ha un luogo proprio, quello di origine non gli offre nessuna possibilità, quello di accoglienza non è sempre ospitale. In ogni modo, nel confronto tra le due culture il migrante sa che dovrà cedere, ora "dobbiamo essere filippini in un altro modo", è indispensabile cambiare e adattarsi, è un'imposizione che arriva dalla

società. Ma succede anche che alcuni genitori non vedano bene questo allontanamento dei propri figli dalla loro cultura di origine. Riferisce una mediatrice di Torino:

... ma poi viene fuori che il marito ha paura, e anche loro un po' hanno paura dell'Italia, hanno paura che i loro figli perdano la lingua, la cultura, che non siano più come loro. (Torino, mediatrice culturale).

Per i padri i figli rappresentano la continuità, la possibilità di proiettarsi verso il futuro, ma se i propri rampolli non sono più come loro, rischiano di diventare "stranieri" perfino per i loro genitori. Se parlano un'altra lingua, se hanno altri gusti e costumi, se rompono con la tradizione, si produce una lontananza e uno strappo culturale che può essere vissuto come tradimento. Quando è partito si sentiva forte, sicuro, era disposto ad ogni sacrificio, voleva "diventare qualcuno", uscire dalla povertà per poi tornare in patria come un trionfatore. Ora ha paura, non sa dove potrà trascinarlo questa nuova vita, ha paura di precipitare in un vortice perché è ormai consapevole che nel suo cammino, spesso, più che lui, sono state le circostanze a decidere.

Non so se restiamo qua fino a quando le bambine finiscono la scuola. Non si sa proprio niente, stiamo galleggiando, con un piede qua e un piede là. Per questo proprio non posso dire niente. (Treviso, madre moldava di alunno di scuola primaria).

Il migrante si sente smarrito, sente di aver perso ogni riferimento, quel mondo non gli appartiene e si sente in balia dei venti. "Stiamo galleggiando", dice, possiamo sprofondare in qualsiasi momento ed essere trascinati dalla corrente verso luoghi sconosciuti. Siamo nati nella parte sbagliata del mondo, vorremmo correggere questo destino, ma non è facile. Sente un'inferiorità sociale ed è disposto ad accettare ogni circostanza, "non si sa proprio niente... non posso dire niente", lasciando intendere una sofferta rassegnazione. La consapevolezza della propria origine è una certezza che si consolida in una situazione di precarietà e di grandi cambiamenti che sconvolgono il migrante. All'inizio vuole partire, vuole cambiare la propria vita, ma la meta finale è il ritorno. Perché il sogno di ogni migrante, il traguardo definitivo è quello di mettere fine alla nostalgia, alle dure traversie per fare ritorno in patria. Insegue il sogno di Ulisse, ma il tempo passa e lo straniero resta. Non sa se tornando troverà il paese che ha lasciato.

Noi stranieri abbiamo sempre confusione e sempre penso dove vado? Rimanere ancora? I bambini dove crescono? (Milano, madre 01, Bangladesh, di alunno di scuola primaria).

L'insicurezza si manifesta in un disorientamento che riguarda non solo il territorio, ma più in generale il suo disegno di vita. Si tratta di uno "spaesamento esistenziale" è fuori posto e questo mette in gioco il suo destino. È curioso che gli immigranti spesso si ritrovino, oppure si stabiliscano vicini alla stazione ferroviaria, sono *in itinere*. La loro condizione di precarietà li riporta al posto di maggiore movimento, il luogo meno connotato dove l'andirivieni li rende più normali. Così facendo si illudono e pensano che nessuno avvertirà la loro presenza. È vero che la precarietà e ricerca di stabilità non sono solo caratteristiche del migrante, ma del vissuto di ogni essere umano. L'ambita stabilità di essere se stessi, il desiderio di raggiungerli, di fermare la fuga, di arrivare ad unità è comune a tutti. Nel migrante, però, questa costante acquista una spazialità, la scissione riguarda un territorio di partenza e una terra promessa. La distanza tra sé e sé si fa lontananza tra due culture, due mondi, due geografie e insieme bisogno di superare il varco. Una scissione che gli permette di localizzare spazialmente un conflitto e qualche volta di scaricare le proprie responsabilità in questa distanza che non gli permette di realizzarsi mentre pensa: "se fossi a casa tutto sarebbe diverso".

Quando i miei figli stanno bene mi dicono sempre mamma il tuo paese è il Bangladesh, il mio paese è l'Italia. Io sono nato in Italia. Invece quando li trattano male, si buttano giù, il mio piccolino mi dice guarda mamma io sono nero. Anche se non è vero, mio figlio è indiano. (Milano, madre 02 del Bangladesh di alunni di scuola primaria).

Quando sente che il territorio in cui è stato gettato è accogliente, il bambino rinuncia a tutto quanto lo rende diverso. Una razionalità limpida dice che “il mio paese è l'Italia. Io sono nato qua” ed è logico che questo sia il mio posto nel mondo. “Il tuo paese è il Bangladesh”, è il tuo non il mio. Sembra dica alla mamma: “ti prego lasciami andare, lasciami rompere con una cultura che mi crea problemi”. Quando invece soffre l'esclusione, sente sulle sue spalle il peso di un conflitto che lo supera. Il problema è in lui, nella sua essenza ci deve essere qualcosa di sbagliato. Si fa nero, dice “io sono nero”, facendo del rifiuto una questione di pelle, non di collocazione spaziale. Il contrasto non è nella situazione, il problema è in me.

4.2 Solitudine

Il bambino migrante si trova tra due fuochi incrociati, sente che la società è diversa dalla sua famiglia e deve decidere se questa diversità sia causa di disagio o motivo di orgoglio. Se nato e cresciuto in Italia, può vivere la propria famiglia come un ostacolo che intralcia la sua integrazione nel nostro paese. Da qui può nascere un cieco rifiuto delle proprie origini e a tutto quanto lo rende diverso assumendo un modello di assimilazione totale.

Le famiglie albanesi spesso vengono da una condizione in cui si sono sentite “inferiorizzate” e spesso c'è un'adesione molto passiva, [...] le bambine soprattutto sono praticamente inappuntabili, le più educate, le più rispettose e quelle che vanno meglio a scuola. Sembra quasi che ci sia desiderio di liberarsi da uno stigma negativo. (Prato, intervista a Fabio Bracci – Agenzia di Servizi per le Economie Locali).

Quando il proprio futuro è in gioco si può cedere su tutto pur di avere in cambio la possibilità di attuarlo. Nell'immigrante le due culture che si confrontano prendono corpo in un singolo soggetto e presto la parte più debole capirà, spesso a malincuore, quanto siano fragili le proprie convinzioni. Ciò che sembrava normale e scontato può all'improvviso diventare innaturale e riprovevole. L'immigrante cede su ogni terreno, non vuole offrire una battaglia che si sa persa in anticipo. Ha paura. In realtà, di fronte a questa violenta caduta delle certezze lo straniero ha a disposizione un'ampia gamma di possibili risposte che vanno dall'arroccamento che conferma e sacralizza il proprio ordine a questo slancio verso l'assimilazione ad ogni costo, che lo porta ad adottare acriticamente il nuovo. Ma la paura di perdere tutto è sempre in agguato.

Non parlavo una parola di italiano e mi sembrava tutto strano. Era tutto così totalmente diverso dal mio Paese. Ero spaventata, non sapevo affatto come funzionava il sistema. (Roma, madre iraniana n. 1 di alunno di scuola media).

Spesso la paura non permette elaborare mediazioni e può portare a soluzioni estreme che vanno dal mimetismo alla chiusura. È qui che la scuola può giocare un ruolo importante offrendo percorsi di mediazione culturale che consentano il dialogo. Ma se le istituzioni del paese di accoglienza non sono “accoglienti” si può arrivare all'autoesilio, ad innalzare una contrapposta chiusura, un muro contro muro. I fanatismi emergono quando non si vedono altre vie di uscita. In questi casi il migrante può idolatrare la propria cultura di origine o quella nella quale vuole mimetizzarsi. In entrambi i casi la socializzazione non darà risultati soddisfacenti perché non sarà il prodotto di un processo critico, un processo dialettico in grado di valutare pregi e difetti. Ma la chiusura della società può anche essere aggirata e interiorizzata come sfida, una provocazione che stimola il desiderio di riscatto.

La mia figlia ha una sola amica, anche lei è del nostro paese. Con lei va bene, con gli altri no. [...] E loro due sono le più brave nella classe. Hanno i voti più alti. (Treviso, madre kosovara di alunno di scuola primaria).

Quando sono arrivata in terza superiore l'insegnante di lettere mi trattava come una bambina. Alcuni insegnanti pensano che noi immigrati siamo senza cultura perché abbiamo dovuto lasciare il nostro paese. È vero, all'inizio non sappiamo la lingua, ma adesso che sono la prima della classe come la mettiamo? (Torino, studentessa rumena di scuola superiore, 19 anni).

La sfida ferisce l'orgoglio personale perciò va affrontata senza nessun aiuto. Forse anche per questo le storie che abbiamo raccolto sono storie di solitudine. L'immigrante si rende conto che nella nuova società non è più quello di prima. La società non gli appartiene, lo esclude, i suoi diritti sono continuamente messi in discussione, sente di non avere alcun valore. Se vuole essere riconosciuto deve trovare un modo per dimostrarlo, dovrà abbattere l'indifferenza. Ma spesso ha la meglio la sottomissione, l'isolamento e l'inerzia. Senza più una rete sociale di appartenenza non ha un supporto che lo regga. La solitudine è la nota prevalente del migrante, la sensazione di essere irrilevante, di essere di troppo, un essere inconsistenze e ininfluenze. Anche se non arriva da solo, ma con la propria famiglia, quel gruppo sente che dovrà farsi carico di ogni problema. Senza una famiglia allargata che possa essergli di supporto e di sostegno, la famiglia nucleare si trova in difficoltà e in condizioni di inferiorità rispetto a quelle locali.

... qua non abbiamo i nonni e dove posso lasciare il bambino? Per me è questo il problema, non ci sono i nonni. Se mio figlio è a casa e io al lavoro io ho sempre preoccupazione. (Milano, madre 01 del Bangladesh di alunni di scuola primaria).

È stato rilevato quanto sia importante il coinvolgimento della famiglia nel processo di integrazione scolastico del figlio, ma anche qui si sono trovate difficoltà di partecipare per scarsa disponibilità di tempo. Spesso gli immigrati fanno lavori in cui sono impegnati molte ore, più di quanto un italiano accetterebbe. Questo ha come conseguenza una scarsa disponibilità di tempo per occuparsi del rapporto con la scuola. Alcuni insegnanti pensano che gli stranieri trascurino i propri figli perché sono assenti a molti incontri.

Io andavo al lavoro alle sei di mattina e tornavo alle sette di sera. E per questo facevo un po' di fatica quando c'erano le riunioni. (Treviso, madre moldava di alunno di scuola primaria).

Oltre alla mancanza di una famiglia allargata di supporto, gli immigrati hanno diversi atteggiamenti nei confronti delle istituzioni italiane. Alcuni considerano che una presenza insistente a scuola possa essere interpretata come mancanza di fiducia negli insegnanti, ma il problema più frequente è nella sensazione di inferiorità e la difficoltà nei confronti della lingua. Può sembrare ovvio, ma dalla mancanza di conoscenza della lingua derivano gran parte delle incomprensioni e dei malintesi. Dall'ascolto delle interviste raccolte il problema della lingua appare come prioritario.

Non dico che l'integrazione scolastica dipende solo dalla capacità di lingua, ma dico che dipende soprattutto da quello è la prima priorità. È questa attenzione che deve accompagnare lo studente sin dall'inizio dal momento dell'iscrizione. (Mazara del Vallo, Karim Mohamed Hannaci famiglia mista, esperto lingua araba).

Il livello di conoscenza dell'italiano non è, da solo, indice sufficiente per misurare il grado d'integrazione di un immigrato, ma quando non si ha la possibilità di esprimere ciò che si pensa lo scambio si rende più difficile. Forse questo è il primo ostacolo che l'immigrante trova dopo lo sbarco nel nuovo paese. Non può raccontare, non può spiegare le ragioni che lo hanno portato a lasciare la sua terra. Sente che i suoi discorsi sono limitati, le sue frasi non gli

appartengono, sono strane, gli mancano le parole per dirlo, quindi anche di fronte a persone che desiderano accoglierlo e ascoltarlo sente un profondo senso di frustrazione.

Capita di avere un certo numero di studenti che non parlano una parola di italiano, quindi per poter procedere a un'integrazione che abbia un senso la prima cosa ci si deve capire, quindi corso di alfabetizzazione. (Prato, dirigente scolastico della scuola secondaria di II grado I.P. Datini).

La comunicazione prevede il possesso di un linguaggio, anche solo di base, per poter avviare i rapporti sociali. Al riguardo, alcune madri restano a casa a fare i lavori domestici, scelgono la solitudine perché si sentono inferiori e chiudendosi non raggiungono nemmeno un'elementare conoscenza della lingua italiana. In molti casi sono i figli che assumono il ruolo dell'inter-preti, di mezzo di trasmissione e quindi come si è detto, di collegamento tra le due culture. A Torino è stato portato avanti con successo il progetto Scuola delle mamme, che ha cercato di dare risposta al bisogno d'apprendimento da parte di quelle donne che restavano altrimenti a margine del processo d'integrazione del figlio e della propria famiglia. Questa iniziativa, che con diverse modalità è stata realizzata anche in altre città, è stata accompagnata da diversi interventi, soprattutto feste, le nostre e le loro, il racconto delle storie di provenienza delle famiglie e il cibo. Per un immigrante la conoscenza della lingua italiana è vitale, ma resta solo un mezzo, altrettanto importante è la sensazione di sentirsi ascoltato e accettato.

I padri lavorano dalla mattina alla sera, le madri non conoscono e quindi c'è l'abbandono totale. Se noi riusciamo a tirare fuori le donne il punto strategico è quello a mio avviso. Ne ho esperienza perché ogni anno facciamo corsi di alfabetizzazione per queste donne e, quando alla fine dell'anno gli diamo l'attestato di partecipazione, è uno spettacolo straordinario. Cinquanta, sessanta, i costumi dei loro popoli, vengono, ti ringraziano. (Treviso, dirigente di scuola secondaria di primo grado).

4.3 Aspettative

Chi è costretto a emigrare parte con poche valigie. Non sa come andranno le cose, se riuscirà a restare nel nuovo paese, se troverà il modo di farsi strada o se sarà costretto a rientrare sconfitto in patria. Porta poco con sé perché è carico di aspettative. Uno dei primi passi è la ricerca di stabilità e l'iscrizione dei figli a scuola rappresenta un passo decisivo. I figli degli immigrati sono un bene prezioso, sono una forma di ancoraggio che li lega al territorio e li proietta verso il futuro, devono studiare e questo è un processo lungo, che impegnerà anni e risorse. Mandare i piccoli a scuola è una risposta che allontana, di un solo colpo, tutta la confusione e l'incertezza sulla precarietà del futuro.

Ci chiediamo cosa vogliono le famiglie immigrate dalla scuola italiana e la prima risposta non può che essere generica e strutturale: desiderano che i loro figli entrino a far parte della società alla quale si è scelto di appartenere. Chiedono una buona formazione in grado di aprire loro le porte alla realizzazione dei propri progetti. Solo che questa prima fondamentale richiesta deve coniugarsi, come è stato accennato, con un'altra non meno importante: i propri figli devono anche preservare la cultura d'origine, difendere i valori che li sono tradizionali, le credenze e la storia che fino ieri era la loro. Due atteggiamenti che rivelano una tensione vitale tra due culture, tra due mondi, tra due spazi che si esplicita poi, in una serie indefinita di aperture e chiusure. Trovare una mediazione è un'attività permanente, mai compiuta nella sua totalità, che si attua in ogni progetto di emigrazione.

Deve studiare. Io voglio che studia, che lavora bene, non deve fare i lavori che fanno suo padre e sua madre, deve trovare un buon lavoro e deve aiutare nel nostro paese, anche quando sarà grande. (Milano, madre di un alunno di scuola primaria del Bangladesh).

L'immigrante sa che il suo sacrificio deve trovare una compensazione nel futuro. È disposto a fare lavori che forse altri ritengono umilianti, a risparmiare su ogni bene pur di riuscire a portare avanti il proprio progetto. L'immigrante è determinato e questa sua fermezza lo rende forte. La caparbieta diventa indispensabile. Sa di dover confrontarsi con un mezzo ostile, sconosciuto, dove nessuno lo aspetta. Il successo dei propri figli a scuola è la possibilità di promozione sociale e rappresenta il compimento di una integrazione riuscita. Spesso si parla d'investimento, ma il fenomeno non è limitato all'eventuale miglioramento economico a beneficio della seconda generazione, si riferisce piuttosto a un agognato e più ampio riscatto sociale.

Un riconoscimento a questo livello. Poco importa cosa farà. Anche il lavoro è importante, ma se uno ha successo e non è accettato dalla società è tutto inutile. (Roma, madre iraniana n. 1 di alunno scuola media).

Il successo economico e lavorativo nella società di accoglienza non è sufficiente, l'immigrante chiede di essere accettato dalla società. Vuole dimostrare la sua capacità e il suo valore in quanto essere umano. Non è nessuno. Non ha una collocazione sociale. Tutto è da fare. Questa donna iraniana lo dice molto chiaramente se "non è accettato dalla società è tutto inutile". È vero che senza lavoro non avrebbe la possibilità di restare, non avrebbe diritto ad avere il tanto desiderato permesso di soggiorno. Ma soprattutto è vero che se resta ai margini della società, se non riesce a produrre le mediazioni necessarie, prima o poi il suo progetto di migrazione fallirà. L'impegno nel dimostrare chi è può costituire un incentivo a fare sempre meglio.

Io all'inizio avevo paura per la grande perché in classe erano, prima cinque stranieri su ventiquattro, ora sono la metà e sinceramente avevo paura all'inizio perché non parlavano italiano, però io ti posso dire che ci sono cinesi molto più bravi degli italiani, i primi della classe sono un cinese e un ragazzo dello Sri Lanka. (Prato, famiglia italiana, madre, scuola media Mazzei).

Il mio migliore allievo, in seconda media, è un ragazzo straniero. I genitori fanno lavori modesti, ma hanno un grande rispetto per l'istruzione e seguono molto il ragazzo nello studio. (Torino, insegnante di lettere di IC).

Non sono rari i casi di ragazzi stranieri che, partendo da una situazione svantaggiata riescono a rovesciarla collocandosi, in poco tempo, tra i migliori nelle loro classi. Questa potenzialità rivela un altro aspetto del contributo che un tale atteggiamento può portare alla scuola e alla società italiana. I ragazzi sono stati investiti da un sogno di redenzione, si sentono la punta di diamante della propria famiglia e vogliono confermare questa scommessa. La denigrazione che spesso hanno subito i suoi e loro stessi sarà vendicata nel più felice dei modi: sarò il migliore.

Alle superiori, i genitori arrivano con idee non molto chiare su quello che può essere il futuro dei loro figli, però noi abbiamo, per esempio, già due ragazzi marocchini che si sono laureati in ingegneria e quindi le famiglie li hanno sostenuti [...] c'è un percorso positivo, da una parte una grossa volontà da parte dei ragazzi, però dall'altra vi sono anche le famiglie che li sostengono. (Treviso, insegnante di diritto di scuola secondaria di II grado).

Quando si parla d'immigranti si deve sempre ricordare che all'interno di questa categoria si inseriscono realtà molto diverse. Oltre all'indubbia peculiarità di ogni cultura, la prima netta differenza sorge dalle diverse aspettative e orizzonti che sono proprie della prima e della seconda generazione. Come è noto, nel nostro paese, in materia di cittadinanza vige il *ius sanguinis*, per cui non basta nascere in Italia per essere italiani. La nazionalità è trasmessa dai genitori e nel caso dei figli degli emigrati questo principio si dimostra inadeguato. Nella vicina Francia, ad esempio, esiste il *ius solis*, quindi, coloro che nascono in territorio di oltralpe possono acquistare la cittadinanza francese. Invece, i ragazzi che nascono in Italia, anche se crescono e fanno la scuola italiana possono essere considerati "stranieri". La seconda

generazione sente questo principio come un rifiuto, come una mancanza di riconoscimento di un diritto fondamentale come è quello di essere cittadino del luogo dove si è nato e cresciuto. In ogni modo, anche se formalmente stranieri, questi ragazzi si sentono (anche) italiani, sentono di averne il diritto e sfidano la stabilità conquistata dai loro genitori.

Quando dico che voglio fare l'università alcuni mi dicono che non servirà a niente, perché sono straniera. Io mi voglio laureare e poi andare via dall'Italia: qui non c'è posto per noi. Ci vogliono solo per fare le badanti, ma quel lavoro lo hanno fatto le nostre madri per farci studiare e perché non c'era altro. Mia madre è laureata in economia e commercio. (Torino, studentessa rumena di scuola superiore, 19 anni).

In teoria si vuole l'integrazione però i messaggi che arrivano agli immigrati spesso sono contraddittori. Il primo è il non riconoscimento della cittadinanza italiana a tutti i figli di stranieri che nascono nel nostro territorio. Lo stigma che pesa su questa ragazza rumena sopra citata va oltre la nazionalità e la porta a dire che "in questo paese non c'è posto per noi". Sente di essere una cittadina di secondo ordine e che questo declassamento non ammette contraddittori. A contare non è il merito o la preparazione, l'essere rumena significa per lei essere stata condannata senza appello. È inutile che studi e sia brava, dovrà restare sempre in seconda fila.

Quando chi arriva in Italia non è più un bambino e comincia ad avvicinarsi all'adolescenza le difficoltà di inserimento diventano ancora più complesse. Crescendo crescono anche i problemi. In proposito, può essere illustrativo quanto accade a Prato, in particolare, il caso di giovani di origine cinese che arrivando in Italia dopo i 10-13 anni, fuggono da scuola per recarsi in qualche *Internet point* per collegarsi e mantenere contatti con amici ormai lontani. I ragazzi si sentono di appartenere a due mondi, uno reale, l'altro virtuale, solo che quest'ultimo non è meno presente. Non ha una spazialità, ma proprio questa mancanza di materia lo rende *mobile*. Un mondo che si sposta e si mescola ad altri mondi generando percorsi imprevedibili. La costituzione di sé è un processo lento che si realizza nello scambio sociale. Crescendo l'immigrato avrà sempre più da perdere.

4.4 Un posto nel mondo

La scuola è un ponte tra la famiglia e la società, un luogo d'incontro e di confronto. Questo ambito diventa ancora più importante per un immigrante che arriva pieno di sogni. È importante ricordare che ogni genitore ha dietro di sé un'infanzia e una scuola, stimata o criticata, ma sempre presente come punto di riferimento di ciò che s'intende per formazione. È logico riscontrare poi che ognuno abbia diversi atteggiamenti e richieste nei confronti dell'istituzione scolastica, specie se si proviene da culture lontane. La scuola rappresenta il sapere e svolge una funzione che si è cristallizzata nel tempo adattandosi alle esigenze della storia di ogni società. Da qui l'eterogeneità di opinioni e richieste verso il nostro sistema che si verifica ogni volta che un immigrante viene interpellato. Per alcuni la scuola è poco esigente, per altri è molto severa, per altri ancora i docenti non sono sufficientemente preparati, per altri sono bravissimi, è dunque quanto mai necessario offrire una risposta articolata e flessibile in grado di accogliere e dialogare sotto il segno della diversità.

La scuola italiana e quella cinese avendo culture diverse hanno anche modalità diverse con cui approcciare l'educazione. Per esempio i genitori cinesi chiedono ai propri figli di scrivere in maniera perfetta. Per i docenti italiani invece è importante che gli alunni terminino i compiti. Io credo che ogni modalità ha i propri vantaggi e svantaggi, quindi capendoci reciprocamente e rafforzando la comunicazione tra le due culture i bambini possono ricevere un'educazione completa e perfetta. (Prato, famiglia cinese n. 4 di alunni di scuola materna, elementare e media).

Da qui la richiesta, espressa a più voci, di diversificare le risposte, di adeguare e aprire il sistema scolastico al confronto con altre esperienze che possano rinnovare l'istituzione e veicolare la socializzazione. L'immigrato è il *cosmopolita*, colui che libera la cultura dalla tradizione. Si chiede una scuola in grado di misurarsi con la diversità in una prospettiva non più circoscritta al locale. Per una cultura, oggi, chiudersi nella propria identità escludendo lo scambio, più che difficile è diventato impraticabile. Le svariate forme che ha assunto la comunicazione fanno che essa si filtri e superi le maglie che tentano di contenerla.

Giudico positiva questa scuola, ossia il suo aspetto multiculturale. Spesso mi meraviglio a pensare come faccia a reggere avendo al suo interno tutte queste persone differenti. È già difficile quando ci sono solo italiani. In questa scuola ci sono tante persone diverse ma che vanno d'accordo. Più che accordo forse sarebbe meglio parlare di rispetto, di rispetto di quello che è l'altro, di quello che è anche se differente. (Roma, madre iraniana n. 1 di alunno scuola media).

Il giudizio sulle esperienze delle scuole italiane che si aprono alla multiculturalità sono incoraggianti. Dal materiale raccolto si evidenzia che anche le famiglie italiane che partecipano a queste esperienze sono entusiaste del clima di convivenza che si respira. L'elemento essenziale che mette in moto questa dinamica è la partecipazione di tutte le parti: alunni, genitori e insegnanti che contribuisce ad aumentare la capacità d'inserimento. Un aspetto che gli insegnanti mettono in risalto è la necessità che gli alunni non abbiano paura di sbagliare, per poi lavorare su questi errori e approfondire le tematiche. Sono esperienze multiculturali e multi linguistiche che offrono notevoli spunti per produrre scambi che arricchiscono tutti. Si dice che le nostre società sono diventate globali e multietniche e che lo saranno ancora di più. Da qui, e al di là che si sia contrari o favorevoli, la necessità di adeguarsi di fronte a un fenomeno ampiamente previsto.

[I bambini stranieri] domani saranno il futuro di questa città. Non credo che andranno via, anche se i loro genitori credono di sì. Se vogliamo una nuova società per domani [...] devono diventare italiani, devono imparare la lingua, la cultura, l'Italia come è fatta, cosa c'è, cosa non c'è. Cosa vuol dire l'Italia, cosa vuol dire essere italiano. Una Italia e basta. Non perché ci sono tanti stranieri ci sono tante Italie. No! E' un paese, con una bandiera, è una Italia. (Milano, madre etiope di alunni di scuola primaria).

È curioso ascoltare questa mamma etiope, è lei che pensa al futuro dell'Italia, ai bambini come il futuro della città, alla necessità di raccogliere le diversità sotto un'unica bandiera. È curioso perché di solito sono gli italiani a chiedere più spazio per la propria cultura temendo che l'immigrazione possa scalfirla. Dice che gli stranieri devono imparare a conoscere l'Italia e la sua cultura, un atteggiamento di apertura accompagnato dal desiderio di una maggiore attenzione alla storia e la tradizione italiana. Esprimendo il proprio punto di vista, la signora manifesta quella tensione tra prima e seconda generazione che abbiamo segnalato prima, quando dice: "Non credo che andranno via, anche se i loro genitori credono di sì". Esprime con una frase, solo apparentemente decontestualizzata, il basso continuo del migrante: restare o tornare? Come saldare la scissione? Qual è il mio posto nel mondo? Una sfida che ci riguarda perché solo se il nostro paese, e la scuola in primo luogo, riuscirà a dare una risposta adeguata questa realtà potrà convertirsi in una risorsa per tutti. Ogni ambito dovrà ripensarsi in un'ottica plurale di città globale.

Vero è che per costruire un rapporto dove ci sono delle differenze etniche c'è bisogno di tempo [...] l'integrazione è avvenuta con quelle famiglie che sono qui e che hanno avuto il tempo di creare delle situazioni stabili e pian piano siamo riusciti ad avere dei rapporti con le famiglie, ed entrare nelle loro case. (Torino, madre italiana n. 1 di alunni di scuola elementare e media).

Parliamo di *scissione*, ma non c'è una separazione ben definita tra la cultura originaria e quella nuova. Non si può passare dall'una all'altra accogliendo o rifiutando legami, costumi o tradizioni. È in atto un processo complesso di traduzione, comprensione, interpretazione e

quindi d'inevitabile modificazione di ciò che si riceve. Il processo d'integrazione è complesso ci vuole tempo e continuità per sedimentare una presenza e magari diventare "uno del posto". Non è facile affermare che un processo d'immigrazione si è consolidato in modo definitivo. In senso stretto, non ci sarà mai una situazione statica in quanto si tratta di un'esperienza che si inserisce in un percorso di socializzazione simile a quello che realizza l'intera società. In ogni modo, per l'essere umano ciò che diventa ripetitivo e abitudinario diventa anche normale, quindi il passare del tempo modifica, lentamente, la condizione dello straniero. L'accettazione dell'Altro è anche un fragile passaggio che fa diventare regolare ciò che prima era irregolare, che rende familiare ciò che era strano.

Noi possiamo fare qualcosa qua o là, è indifferente, però loro devono avere un posto preciso. E se poi vogliono tornare là, possono, però adesso devono continuare finché possono decidere. (Treviso, padre di Santo Domingo di alunno di scuola secondaria di primo grado).

La prima generazione d'immigrati è convinta che il posto non sia importante, hanno la forza di essere qua o là, possono restare o tornare, ma per i loro figli vogliono la stabilità, dicono che "devono avere un posto preciso". La precarietà resterà fino alla fine, si può sempre tornare a casa, ma i figli devono vivere una situazione serena e sicura. Anche qui esprimono la consapevolezza che solo se c'è radicamento si può crescere e questo è un processo di lunga durata. Loro si propongono come una generazione che rimanda la propria realizzazione per proiettarsi in quella dei loro figli. La seconda generazione dovrà avere un altro orizzonte e tutto il tempo necessario per poter decidere.

4.5 Stato o nazione

Si parla spesso, e forse troppo, di abbattimento delle frontiere, del processo di globalizzazione e della diminuzione del ruolo dello Stato. Sono molti gli elementi che entrano in gioco in un mondo che, spinto dalle innovazioni tecnologiche nel campo delle comunicazioni, è diventato sempre di più uno, un mondo senza confini. I movimenti migratori sono un aspetto di questo fenomeno, forse quello più importante perché riguarda la storia reale di uomini e donne. Piccole storie che ristrutturano dal basso le fondamenta delle nostre società. L'immigrante contribuisce inconsapevolmente a rendere plurale l'identità dello stato-nazione.

Deve conciliare elementi eterogenei attraverso singoli sincretismi. Esprime una discontinuità tra la legittimità del territorio di accoglienza e il legame che lo impegna verso la propria nazione. È un universo singolare, una scheggia di nazione che si è staccata dalla propria unità per costruire delle città sempre più globali ed eterogenee. L'immigrante porta con sé una particolare forma di predisporre il reale, una specifica prospettiva attraverso la quale descrive il mondo. Questa singolarità è una ricchezza che conferma che ci sono molti mondi perché l'essere umano resta un fenomeno singolare.

Non riusciamo a parlare l'italiano in casa, anche mio figlio se gli parlo in italiano risponde in italiano ma in casa in rumeno. Non so se è un problema, io credo che forse ritarda un po' il vocabolario di italiano, però qua parla otto ore al giorno italiano, nel parco parla italiano... e c'è anche un'altra cosa, non so se è buono che dimentichi il rumeno. (Torino, padre rumeno n. 1 di un alunno di scuola elementare).

Il territorio non vincola la nazione che può disperdersi per poi successivamente trasformarsi sotto l'influenza di nuovi contesti. La nazione è solo un'idea. Esistono invece individui che si riconoscono in un'identità condivisa e che si sentono accomunati ad altri attraverso un insieme di caratteristiche. A questa realtà noi abbiamo dato il nome di nazione. Il territorio arriva dopo e può non esserci. Oggi questa nazione a-territoriale acquista nuova attualità. L'immigrante porta con sé la sua società, è fatto così, si sente di appartenere ad una

certa nazione e per definire la sua identità usa il verbo essere, dice per esempio “io sono rumeno”. Questo vincolo di solidarietà che lo lega ad altri che come lui sono semplicemente nati in una stessa area geografica sta diventando oggi un’identità sempre più ampia e complessa.

I bambini si trovano bene, ma a volte litigano tra loro e si offendono dicendo tu sei arabo, tu sei tunisino, ma i bambini queste cose non le sanno e mio figlio mi dice. “mamma, che vuol dire che sono tunisino?” Io gli dico che è la stessa cosa che essere italiano, una differenza di lingua. (Mazara del Vallo, Noel, famiglia tunisina residente con cittadinanza italiana).

Si sa che spesso i bambini fanno domande difficili su cose che prima sembravano ovvie, con ingenuità portano alla luce situazioni paradossali. In questo caso chiede: “cosa vuol dire essere tunisino”, la domanda la fa un bambino di nazionalità tunisina, che abita in un paese con una consistente presenza di cittadini tunisini e che ha la cittadinanza italiana. Chi è il diverso, chi è lo straniero? Più nozioni si sovrappongono, sono strutture e punti di vista che rendono difficile ogni scorciatoia che voglia stabilire a tavolino differenze nette. La definizione può essere precisa, ma la realtà è sempre multiforme e in continuo mutamento. Per capire una realtà sociale è necessario tener conto dell’insieme di elementi che concorrono nel consolidare ogni fenomeno. Questo sovrapporsi di diverse nazionalità su uno stesso territorio rende le società globali.

L’Esquilino in questo contesto può addirittura essere un esempio e sono fortunata di vivere in questo quartiere, soprattutto se lo confronto con altre zone di Roma. Qui si è sviluppata molto la convivenza. Noi migranti non siamo respinti, non siamo considerati né inferiori né superiori. Siamo alla pari, qui c’è un rispetto reciproco, opportunità per tutti. All’Esquilino e nella scuola vedo aspetti sociali cordiali, gioviali. (Roma, madre somala n. 2, di alunno scuola secondaria superiore).

Via Padova e qui [nel parco] sono due mondi diversi. Via Padova e dove abito io, due mondi diversi, uno un mondo cristiano, uno un mondo musulmano. E sono pochi minuti a piedi. (Milano, madre rumena di alunno e alunna di scuola primaria e di studentessa di secondaria di secondo grado).

Vedere tutti questi stranieri insieme mette paura. Non perché sono stranieri, ma perché sono tutti maschi qua in giro. Gli arabi fanno paura. A 4, a 5, in gruppo fanno paura. Poi in fondo magari sono delle brave persone. (Milano, tabaccaia di via Padova).

Roma e Milano, diverse città e diverse nazionalità, una madre somala, un’altra rumena e una tabaccaia italiana descrivono il territorio in cui abitano. Dalle testimonianze risulta che Roma, nel quartiere Esquilino, è vissuta dagli immigrati come un’isola felice che potrebbe “essere un esempio” per altre zone della stessa città. Un quartiere dove la convivenza tra individui di diverse nazionalità si è molto sviluppata, soprattutto attraverso lo spazio che offre una scuola che resta aperta fino a sera con varie attività. Qui il quartiere si rimescola esprimendo aspetti “sociali cordiali, gioviali”. A Milano, via Padova presenta una realtà frammentata tra “due mondi diversi” ma separati da pochi minuti a piedi. Un mondo musulmano e un altro cristiano, due mondi vicini e distanti. Questo forzato distacco di due realtà contigue annuncia uno scontro ed è quello che percepisce la tabaccaia che dice di aver paura, anche se è consapevole che la sua è soltanto una congettura che deriva dalla sua stessa sensazione di paura.

Il primissimo approccio è stata la ricerca [...] di persone che parlassero la lingua per entrare in contatto con questi genitori. Poi la comunicazione passava attraverso i bambini, i mediatori, di arabo e di cinese. A livello di elementari sempre è stato fatto un lavoro di integrazione con le famiglie, attraverso feste, le nostre feste, ma anche le loro; poi molto si è fatto attraverso il raccontarsi le storie di provenienza delle famiglie, soprattutto attraverso il cibo. (Torino, insegnante del laboratorio intercultura di IC).

Dal materiale raccolto si evince che è lo scambio e l'apertura la chiave per riuscire ad ottenere risultati soddisfacenti per tutti. Nelle città globali il territorio assume connotazioni che non sono più necessariamente vincolate allo spazio reale. La lontananza o la prossimità sono determinate da altri fattori che non possono essere misurati con un parametro oggettivo.

Convivere con persone in una stessa area rende necessario generare forme di apertura che traducano la vicinanza territoriale in una rete sociale di rapporti. È necessario generarla perché la distanza culturale e la diversità possono essere interpretate come chiusure. Per esistere, la società ha bisogno di creare vincoli di solidarietà basati in un riconoscimento di appartenenza. Questi legami devono restare vivi attraverso diverse forme di partecipazione e di continua rigenerazione.

L'integrazione degli immigrati nella nostra società richiede lo scambio tra le diverse percezioni della realtà dei soggetti che interagiscono. Non si tratta di un processo lineare ma articolato che non consente pause, dove tutto può mutare e regredire. I diversi modelli attuati con successo in alcuni paesi europei hanno dimostrato che l'integrazione non è mai un fatto acquisito. Essa può riemergere con tutta la sua conflittualità quando le circostanze ricacciano l'immigrato nella sua originaria condizione di estraneo, esterno, marginale.

Il genitore di ogni nazionalità era invitato a raccontare fiabe o a preparare la merenda, a portare un gioco, in sintesi ognuno portava ciò che sapeva o voleva fare con gli alunni. Questo approccio ha favorito una forte socializzazione tra tanti genitori che prima presso la ludoteca si sono accordati poi da soli sono entrati in classe in orario scolastico. L'esperienza di insegnare anche loro ai compagni di classe del proprio figlio li faceva sentire importanti e in parte perdere quella percezione negativa che in molti avevano di sé. (Roma, madre italiana n. 1 di alunni scuola elementare e media).

In un'epoca in cui le variabili spazio e tempo sembrano diventare meno determinanti per l'esistenza umana, il fenomeno delle migrazioni riporta alla luce la necessità primaria di occupare un luogo, di risiedere concretamente in un territorio. Esistere è abitare il proprio corpo occupando fisicamente uno spazio, costruendo un'identità irripetibile.

Il territorio in cui si è sbarcato diventa improvvisamente secondario perché l'immigrante si trova a casa sua. Le storie, le favole, i giochi diventano nuovi elementi di arricchimento. L'immigrante ha una necessità vitale di raccontare e raccontarsi. La narrazione della propria vita, delle peripezie che tutti fanno di aver passato, dei timori, dei sogni, insieme alle storie di quell'altro mondo rimasto lontano e vicino è l'occasione per riunire la diaspora. L'identità del migrante è sempre in pericolo, ha paura della dispersione, ha paura che l'allontanamento dal proprio territorio produca un'irreparabile frammentazione del sé. Per riuscire ad integrarsi in un'altra società deve continuamente recuperare il passato e riprendere la propria cultura. In questo caso ascoltare non è solo conoscere e comprendere, è offrire la possibilità di ricongiungere un'identità che naviga tra due mondi⁶.

⁶ Nota metodologica finale: Le interviste e la raccolta del materiale è stata realizzata in un contesto nazionale poco propizio, in cui l'immigrazione era fortemente stigmatizzata. Si discuteva su classi separate per stranieri e il Governo invitava i medici a denunciare gli immigrati irregolari. Si diceva che secondo la nuova normativa in discussione i figli degli immigrati clandestini, in quanto irregolari, non potevano essere iscritti nell'anagrafe e quindi non avrebbero potuto frequentare la scuola. Il 9 maggio 2009 il Primo ministro sintetizzava lo spirito delle norme proposte dal governo sotto il nome di "pacchetto sicurezza" dichiarando "La sinistra era ed è quella di un'Italia multietnica: la nostra idea non è così". A luglio 2009 il pacchetto sicurezza era legge dello Stato.



Roma Esquilino scuola Di Donato: attività di laboratorio

5. Riferimenti bibliografici

- Aa. Vv., 2007, *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati. Atti dell'VIII convegno nazionale dei Centri Interculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Allasino E., Bulsei G. L., 1998, *Il Filo di Arianna. La città, i servizi, gli immigrati a Torino*, Città di Torino.
- Ambrosini M., 2001, *La fatica di integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Ambrosini M., 2005, *Sociologia dell'immigrazione*, Bologna, il Mulino.
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di), 2004, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Agustoni A., 2008, *I vicini di casa. Mutamento sociale, convivenza interetnica e percezioni urbane nei quartieri popolari di Milano*, Milano, FrancoAngeli.
- Agustoni A., Alietti A., 2009, *Società urbane e convivenza interetnica. Vita quotidiana e rappresentazioni degli immigrati in un quartiere di Milano*, Milano, FrancoAngeli.
- Alietti A., Agustoni A., 2008, *Tra insicurezza e conflitto: rappresentazioni locali della convivenza interetnica in un quartiere di Milano in Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, Milano, FrancoAngeli, n. 1, pp. 75-90.
- Baldoni E., Mencarini L., 2008, *Le seconde generazioni in Italia: un filone di studi in via di sviluppo*, in Recchi, Baldoni, Mencarini, *Un mondo in classe. Multietnicità e socialità nelle scuole medie toscane*, I Quaderni, n. 41, Firenze, Cesvot.
- Belluati M., 2004, *L'insicurezza dei quartieri. Media, territorio e percezioni d'insicurezza*, Milano, FrancoAngeli.
- Besozzi E., 2001, *La scuola*, in Fondazione Cariplo-Ismu, *Sesto Rapporto sulle migrazioni 2000*, Milano, FrancoAngeli.
- Besozzi E., (a cura di) 2005a, *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Besozzi E., 2005b, *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*, Provincia autonoma di Trento, Trento.
- Blangiardo G. C. (a cura di), 2009, *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'ottava indagine regionale. Rapporto 2008*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Bocco A., 1996, *Problematiche e opportunità di un "Quartier Latin"*, Torino, Cicsene.
- Bonino C., Corsero, S., 2008, *Le risorse alle scuole per gli studenti di origine straniera*, in Prefettura - UTG del Governo e Città di Torino, *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino*, Torino, pp. 331-336.
- Bourdieu P., 1980, *Le capital social. Notes provisoires*, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n 3, 31.
- Cammarata M., 2008, *Residenti stranieri a Torino nel 2007. Una analisi socio-demografica*, in Casacchia, O. et al. (2008), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Milano, FrancoAngeli.
- Campomori F., 2005, *Come integrare l'immigrato? Modelli locali di intervento a Prato, Vicenza e Caserta*, in Caponio, Colombo (a cura di), *Migrazioni globali, integrazioni locali*, Bologna, il Mulino.
- Caponio T., 2006, *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano, Bologna e Napoli*, Bologna, il Mulino.
- Caponio T., Colombo A., (a cura di), 2005, *Migrazioni globali, integrazioni locali*, Bologna, il Mulino.
- Caritas/Migrantes, 2006, *Immigrazione. Dossier statistico 2006. XVI Rapporto*, Roma, Idos.
- Caselli M., 2009, *Vite transnazionali?*, Milano, FrancoAngeli.
- Cnel-Onc, 2007a, *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia. Sintesi dei risultati*, Roma.
- Cnel-Onc, 2007b, *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia. Indagine sui docenti*, Vol. 1, Roma.

- Cnel-Onc, 2007c, *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia. Indagine sulle famiglie*, Vol. 2, Roma.
- Cnel-Onc, 2007d, *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia. I casi di studio*, Vol. 3, Roma.
- Clementi M., (a cura di), 2008, *La scuola e il dialogo interculturale*, Quaderni Ismu,.
- CNEL, 2004, *La famiglia nell'immigrazione: condizioni di vita e cultura a confronto*, Roma.
- Coleman J., 1988, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, "American Journal of Sociology", vol. 94, pp. 95-120.
- Coleman J. S., 2005, *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Colombo M., 2004, *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo M., 2007, *La guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Comitato oltre il razzismo, 2006, *Concentrazione e differenziazione nelle scuole di Torino*, Torino.
- Comitato oltre il razzismo, 2008, *Gli adolescenti immigrati tra integrazione, differenziazione, contrapposizione*, Torino.
- Comune di Torino, 2006, *A scuola a San Salvario*, Torino.
- Cotesta V., 1992, *La cittadella assediata: immigrazioni e conflitti etnici in Italia*, Roma, Editori Riuniti.
- Cotesta V., 1995, *Noi e loro: immigrazioni e nuovi conflitti metropolitani*, Soveria Mannelli, Rubettino.
- Cotesta V., 2004, *Sociologia del mondo globale*, Roma-Bari, Laterza.
- Cotesta V., 2005, *Sociologia dei conflitti etnici*, Roma-Bari, Laterza.
- Decimo F., Sciortino G., 2006, *Stranieri in Italia. Reti migranti*, Bologna, il Mulino.
- Demartini M., Ghioni J., Ricucci R., Sansoè R., 2008 *Gli allievi stranieri come banco di prova: il caso di Torino*, in Gobbo F., (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma, Carocci, pp. 129 – 146.
- Demetrio D. e Favaro G., 1997, *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, Nuova Italia.
- Gilardoni G., 2008, *Somiglianze e differenze. Le nuove generazioni nella società multietnica*, Fondazione Ismu, Milano, FrancoAngeli.
- Giovannini G., 2007, *La scuola*, in *Tredicesimo Rapporto Ismu sulle migrazioni 2006*, Fondazione Ismu, Milano, FrancoAngeli.
- Giovannini G e Queirolo Palmas L. (a cura di), 2002, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Hakuta K., 1986, *Mirror of languages, The debate on bilingualism*, New York, Basic Books.
- Istat, 2005, *Gli stranieri in Italia. Analisi dei dati censuari 2001*, Roma, Istat.
- Ires Piemonte, 2008, *Scenari per il futuro*, Torino.
- Melotti U., 2005, *Globalizzazione, migrazioni internazionali e culture politiche*, in D. Nelken (a cura di), 2005, *L'integrazione subita. Immigrazione, trasformazioni, mutamenti sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- Mpi, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, www.pubblica.istruzione.it.
- Mpi, 2008, *Alunni con cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali, a.s. 2006/07*, www.pubblica.istruzione.it.
- Mpi, 2009, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2007/2008*, Roma, Ministero per l'Università e la Ricerca Scientifica, www.pubblica.istruzione.it.
- Olivero F., Ricucci R., 2008, *Generazioni in movimento*, Torino, EGA.
- Omedè M., 2006, *Stranieri a Torino: dati e strumenti per un'analisi dell'andamento evolutivo dell'immigrazione internazionale nel capoluogo piemontese*, Città di Torino.
- Pocaterra R., Colloca C., Gulli G., Pirni A., (a cura di), 2009, *Insieme a scuola. Classi multietniche e processi di integrazione a Milano*, Milano, Bruno Mondadori.
- Portes A.(ed.), 1995, *The economic sociology of immigration*, New York, Russel Sage Foundation.
- Portes A., e Hao L., 2002, *The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant Second generation*. In *Ethnic and Racial Studies* 25, pp. 889-912.
- Portes A. e Rumbaut R. G., 2001, *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Berkeley-New York, University of California Press- Russel Sage Foundation.
- Portes A., Schaufli R., 1994, *Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today*, in "International Migration Review", vol. 28, n. 4, pp. 640-661.
- Portes A. e Zhou M., 1993, *The new second generation. Segmented assimilation and its variants*. In *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530 pp. 74-96.
- Queirolo Palmas L., 2006, *Prove di seconde generazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Ricucci R., 2005, *La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero*, in *Polis*, n. 2, agosto 2005.
- Romania V., 2004, *Farsi passare per italiani. Strategie di mimetismo sociale*, Roma, Carocci.

- Rumbaut R. G., 1994, *The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants*, in 'The International Migration Review', 28, I, pp. 748-775.
- Rumbaut R. G., 1997, *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in "International Migration Review", vol. XXXI, n. 4 (Winter), pp. 923-960.
- Tognetti Bordogna M., 2004, *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, FrancoAngeli.
- Tribalat M., 1995, *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.
- Valtolina G. G., Marazzi A., 2006, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Vardanega A., (a cura di), 2003, *Stranieri a scuola. Educazione interculturale ed integrazione scolastica nella provincia di Teramo*, Milano, FrancoAngeli.
- Zhou M., 1997, *Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation*, in "International Migration Review", vol. 31, n. 4, pp. 975-1008.
- Zucchetti E. (a cura di), 2008, *Milano 2008. Rapporto sulla città*, Ambrosianeum, Milano, FrancoAngeli.