

Il volume rappresenta l'esito del progetto "Orientamenti interculturali", che aveva come suoi obiettivi quelli di: descrivere e comprendere le scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana iscritti al I anno delle scuole secondarie di II grado a Roma; indagare il ruolo e il peso dei diversi fattori che influiscono sulle scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana; analizzare le pratiche di orientamento adottate nel contesto scolastico a favore dell'intera popolazione scolastica e degli alunni con cittadinanza non italiana; approfondire le motivazioni e le aspettative per il futuro degli alunni con cittadinanza non italiana.

Nella prima parte del volume sono descritte le diverse fasi del progetto, le modalità di svolgimento della ricerca, nonché i risultati dell'indagine svolta. La seconda parte, invece, è dedicata alle pratiche interculturali realizzate dalle associazioni e dalle scuole partner del progetto. Si tratta di percorsi ed esperienze realizzati sul territorio romano che presentano significativi elementi di innovazione e che possono contribuire alla predisposizione di strumenti e metodologie di intervento ad elevato tasso di interculturalità.

Marco Catarci è ricercatore e docente di Pedagogia sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, dove collabora alle attività del CREIFOS. Ha partecipato a numerose ricerche in campo educativo e sociale. È autore di volumi, saggi e articoli sui temi dell'immigrazione, della formazione e dell'inclusione sociale dei rifugiati.

Massimiliano Fiorucci è Professore Associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Pedagogia sociale e interculturale e coordina le attività del CREIFOS. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sull'educazione interculturale. Si occupa, inoltre, di pedagogia sociale, di educazione degli adulti e di analisi dei bisogni formativi. È autore di numerosi saggi, articoli e volumi su questi temi.



www.arnando.it



M. CATARCI - M. FIORUCCI

ORIENTAMENTI INTERCULTURALI

STUDI INTERCULTURALI



MARCO CATARCI
MASSIMILIANO FIORUCCI

(a cura di)

ORIENTAMENTI INTERCULTURALI

*SCELTE SCOLASTICHE E OPPORTUNITÀ SOCIALI
DEGLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA*

ARMANDO EDITORE



ARMANDO
EDITORE

STUDI INTERCULTURALI

a cura di Francesco Susi e Massimiliano Fiorucci

Marco Catarci – Massimiliano Fiorucci

(a cura di)

ORIENTAMENTI INTERCULTURALI

*Scelte scolastiche e opportunità sociali
degli alunni con cittadinanza non italiana*



**ARMANDO
EDITORE**

CATARCI, Marco - FIORUCCI, Massimiliano (a cura di)

Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana ;

Roma : Armando, © 2013

256 p. ; 20 cm. (Studi interculturali)

ISBN: 978-88-6677-720-5

1. Il progetto "Orientamenti interculturali"
2. Metodologia e strumenti della ricerca
3. Pratiche interculturali nei contesti scolastici a Roma

CDD 300

progetto cofinanziato da



Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi

Il presente volume viene distribuito in copia gratuita poiché realizzato con il contributo del FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi), progetto "Orientamenti interculturali", annualità 2011, Azione 3 ("Progetti giovanili"), PROG. 101074.

© 2013 Armando Armando s.r.l.

Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525

Direzione editoriale e Redazione 06/5817245

Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420

Fax 06/5818564

Internet: <http://www.armando.it>

E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

02-08-12

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Via delle Erbe, n. 2, 20121 Milano, telefax 02 809506, e-mail aidro@iol.it

Sommario

Capitolo 1

Il progetto “Orientamenti interculturali” 9

MASSIMILIANO FIORUCCI

- 1.1 Una sintetica descrizione del progetto 9
- 1.2 La struttura organizzativa e i partner del progetto 17
- 1.3 L’attuazione del progetto: destinatari, risultati, criticità e buone prassi 18
- 1.4 Gli impatti del progetto sul contesto socio-economico di riferimento e sui destinatari: alcune idee per il presente e per il futuro 23
- 1.5 Dalla valutazione del progetto alle proposte: indicazioni e raccomandazioni per la costruzione di una società interculturale 26

PARTE PRIMA: LA RICERCA 33

Capitolo 2

Metodologia e strumenti adottati nella ricerca 35

MARCO CATARCI

- 2.1 Il disegno della ricerca 35
- 2.2 La pista qualitativa dell’indagine 36
- 2.3 La pista quantitativa 45

Capitolo 3

Gli esiti della ricerca sul campo 53

BIANCA BRICEAG, ALESSANDRA CASALBORE, ALESSIA CHECCHI,
ANNACECILIA MELCHIORRE, VERONICA RICCARDI, ZINETA TACE,
ADELE TINABURRI, ELISA VINCIGUERRA

- 3.1 Scelte scolastiche e motivazioni 53

3.2	Il ruolo della dimensione familiare	70
3.3	Pratiche quotidiane di una generazione in movimento	85
	3.3.1 <i>Luoghi e relazioni di una comunità che non ha niente in comune</i>	88
	3.3.2 <i>Adolescenti e nuove tecnologie</i>	92
3.4	L'orientamento	98
3.5	Le aspettative per il futuro	114
3.6	L'inserimento scolastico degli allievi con cittadinanza non italiana	133
	3.6.1 <i>Il quadro di riferimento nazionale</i>	133
	3.6.2 <i>Il clima scolastico</i>	135
	3.6.3 <i>Il rendimento scolastico</i>	142
3.7	Pratiche interculturali nelle scuole e formazione degli insegnanti	149
 <i>PARTE SECONDA: LE PRATICHE</i>		161
 <i>Capitolo 4</i>		
Pratiche interculturali nei contesti scolastici a Roma		163
FRANCESCA BORDINI, FRANCESCO DI PACE, ANTONELLA DI TULLIO, ANGELINA FELICI, GRAZIA PIETROPAOLO, AMALIA ROMANO, GIOVANNI ROSSO		
4.1	L'associazionismo migrante e quello per i diritti fondamentali come agenti di mediazione, di promozione del dialogo interculturale e del plurilinguismo	163
	4.1.1 <i>I laboratori interculturali realizzati</i>	173
4.2	Un'esperienza di didattica orientativa interculturale presso l'I.C. Baccano di Roma (a.s. 2012/13)	178
	4.2.1 <i>L'analisi del territorio</i>	178
	4.2.2 <i>Le precondizioni di fattibilità</i>	180
	4.2.3 <i>L'obiettivo generale e lo scopo del progetto</i>	181
	4.2.4 <i>Le attività</i>	182
	4.2.5 <i>I risultati</i>	185
	4.2.6 <i>Valutazione e conclusioni</i>	186
4.3	Pratiche interculturali presso l'I.I.S. Cartesio-Luxemburg e l'I.C. Cassia	186
	4.3.1 <i>L'I.I.S. Cartesio-Luxemburg: caratteristiche e bisogni interculturali</i>	186
	4.3.2 <i>Gli obiettivi e le finalità del progetto</i>	188
	4.3.3 <i>I metodi e gli strumenti utilizzati</i>	191
	4.3.4 <i>Risultati e conclusioni</i>	191

4.3.5	<i>Un caso di studio</i>	192
4.3.6	<i>La nostra esperienza nell'ambito della pedagogia e della didattica interculturale</i>	193
4.3.7	<i>I progetti interculturali realizzati nell'ambito del FEI</i>	197
4.3.8	<i>Un esempio di didattica curricolare: "La migrazione"</i>	204
4.3.9	<i>Le attività dell'I.C. "Via Cassia 1694"</i>	210
	<i>Allegato I</i>	
	La griglia utilizzata per le interviste	213
	<i>Allegato II</i>	
	Il questionario utilizzato	217
	<i>Nota sugli Autori</i>	245
	<i>Riferimenti bibliografici</i>	247

Ringraziamenti

Si ringraziano i tanti insegnanti, dirigenti e operatori educativi che hanno offerto la loro disponibilità a partecipare alla ricerca e i cui nomi per ovvie ragioni non possono essere indicati. Un ringraziamento speciale ai ragazzi e alle ragazze intervistati nel corso della ricerca che con il loro coraggio, il loro entusiasmo e le loro energie rappresentano una concreta speranza per un paese che ancora fatica a riconoscerli come cittadini.

Il progetto “Orientamenti interculturali”

MASSIMILIANO FIORUCCI

1.1 Una sintetica descrizione del progetto

Il progetto “Orientamenti interculturali” è stato realizzato dal CREIFOS (Centro di Ricerca sull’Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo), Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre (capofila) e da una rete di partner grazie ad un finanziamento ottenuto a seguito di una valutazione comparativa nell’ambito dell’Azione 3 – “Progetti giovanili” del Fondo europeo per l’integrazione di cittadini di paesi terzi, annualità 2011¹.

Le ragioni del progetto e i suoi obiettivi

La società contemporanea è caratterizzata da una crescente complessità e diversità culturale. I processi e i flussi connessi al fenomeno della globalizzazione stanno trasformando le società nazionali (più o meno “eticamente” omogenee) in società sempre più multiculturali, cioè in società abitate da differenti gruppi socio-culturali (linguistici, religiosi, etnici, delle classi sociali, delle popolazioni cosiddette nomadi come i Rom). La storia italiana è sempre stata caratterizzata da un continuo ed intenso intreccio di popolazioni e da un effettivo pluralismo culturale. Alla mescolanza di lingue, culture e tradizioni è seguita una unificazione culturale e poi, dal 1861, l’unificazione politica, tuttavia il permanente pluralismo italiano smentisce le false rappresentazioni di omogeneità della popolazione che vengono invocate nel contesto dei processi migratori attuali. Oggi, paese di accoglienza, l’Italia ha rimosso la storia di emigrazione – dal 1871 al 1970 circa 26 milioni di italiani hanno lasciato il paese – e con essa le origini meticce tipiche dei popoli mediterranei. Al tempo stesso, vi sono uno Stato e una società ancora impreparati all’avvento

¹ Il progetto “Orientamenti interculturali” si è classificato secondo a livello nazionale su 236 progetti dichiarati ammissibili dal Ministero dell’Interno. Sono stati finanziati unicamente i primi 21 progetti che hanno ottenuto i migliori punteggi.

della società multiculturale e che appaiono nostalgici di una presunta identità monoculturale effimera e, in pratica, mai del tutto esistita in passato.

Con oltre 5 milioni di cittadini stranieri ormai residenti e quasi il 10% degli alunni delle scuole che hanno cittadinanza non italiana, l'Italia si trova oggi ad un bivio in cui scegliere tra una visione ancora emergenziale e funzionalistica dell'immigrazione (gli immigrati come mere "*braccia da lavoro*"), limitando il ruolo delle istituzioni all'assorbimento degli immigrati e al loro adattamento al sistema sociale (l'assimilazionismo forzoso e "*l'integrazione riluttante*" o "*subalterna*" o "*subordinata*" di cui parlano Maurizio Ambrosini e Vittorio Cotesta), oppure affidare all'istruzione il compito di costruire le condizioni per una vera uguaglianza di opportunità tra tutti i cittadini, di qualsiasi origine e provenienza sociale ed etnica: si trova cioè di fronte all'esigenza di coniugare integrazione con intercultura. Questa condizione, come è noto, è esemplificata innanzitutto dal problema della cittadinanza delle cosiddette seconde generazioni dell'immigrazione.

La città di Roma è caratterizzata da diversi anni da un fenomeno migratorio che, oltre ad avere proporzioni quantitativamente rilevanti, assume sempre più i caratteri tipici della stabilità. Indicatori evidenti di questa tendenziale "stabilizzazione" sono l'incremento dei figli nati in Italia da genitori immigrati, dei ricongiungimenti familiari, delle iscrizioni alle scuole dell'obbligo (oltre 30.000 nell'anno scolastico 2011/2012).

Questa generazione di giovani di origine straniera rappresenta senza dubbio una risorsa positiva per la città, sia per il suo contributo all'equilibrio demografico sia per l'apporto di nuove energie culturali ed economiche. Allo stesso tempo, occorre riconoscere che il rapido incremento di minori e giovani migranti ha prodotto una nuova domanda di intervento educativo, sociale, sanitario, abitativo, di avviamento al lavoro. Non sempre la risposta in questo senso si è rivelata efficace e, di conseguenza, questo insieme di bisogni ha originato squilibri sociali e disagio giovanile.

Le difficoltà linguistiche, le condizioni di fragilità economica delle famiglie, la non soddisfacente inclusione nel tessuto sociale del nostro Paese, il mancato riconoscimento culturale e identitario, sono tutti fattori che determinano una condizione di svantaggio, e quindi di disparità, dei giovani stranieri rispetto ai loro coetanei italiani, influenzando anche sul loro rendimento scolastico e precludendo loro la possibilità di proseguire negli studi superiori. È soprattutto tra gli studenti di origine straniera che si registrano i tassi più alti di dispersione scolastica: sono loro, infatti, che meno frequentemente terminano gli studi superiori, e quando lo fanno scelgono prevalentemente istituti tecnico-professionali piuttosto che licei. Per non parlare della loro esigua presenza tra gli universitari.

Il progetto si è concentrato, quindi, sulle fasi di transizione tra un ciclo scolastico e il successivo come momenti cruciali in cui intervenire con un corretto orientamento, al fine di evitare fenomeni di abbandono scolastico o scelte che sembrano inevitabili e senza alternative. Con l'obiettivo di garantire anche agli studenti di origine straniera un percorso scolastico soddisfacente e di qualità, ci si è concentrati in particolare sul passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella secondaria di secondo grado e sul passaggio da quest'ultima all'Università.

Una risposta efficace a tali bisogni richiede di tener conto delle numerose buone pratiche nel campo del sostegno formativo e della promozione di orientamenti interculturali. Oltre ai positivi sforzi di enti locali, regione, istituti scolastici, terzo settore, va registrato anche il ruolo crescente svolto in questo ambito dell'associazionismo delle comunità immigrate. Le associazioni ed i gruppi informali creati da cittadini stranieri (ma anche da italiani di origine straniera e da gruppi misti) sono, infatti, una realtà in fortissima espansione, con esiti positivi sul territorio romano, conseguiti attraverso interventi di doposcuola, laboratori interculturali, corsi di lingua e cultura d'origine, attività per il tempo libero, discipline sportive, ecc. Sono esperienze che possono svolgere un ruolo strategico ed attivatore di un circuito virtuoso di buone pratiche di mediazione e dialogo interculturale che coinvolgono studenti, famiglie, personale scolastico e territorio.

L'*obiettivo generale del progetto* è stato quello di promuovere l'inclusione sociale e la partecipazione attiva alla vita democratica dei giovani di origine straniera presenti nel territorio di Roma, tutelandone il diritto all'istruzione, favorendone un migliore inserimento scolastico e promuovendo il contributo dei giovani migranti al futuro del sistema Paese.

Gli *obiettivi specifici del progetto* erano, invece, i seguenti:

- a) promuovere il successo scolastico dei giovani migranti e il loro accesso anche ai più alti gradi di istruzione, contrastando la dispersione;
- b) promuovere pratiche interculturali in grado di incoraggiare il dialogo e la conoscenza tra i giovani, assicurarne il benessere e svilupparne le capacità critiche necessarie ad andare oltre stereotipi e semplificazioni;
- c) valorizzare le culture di origine delle comunità migranti, come elemento in grado di aumentare sia l'autostima dei giovani migranti sia la consapevolezza dei giovani italiani rispetto alla ricchezza delle culture altre;
- d) fare della scuola un luogo di promozione e valorizzazione del plurilinguismo, in linea con quanto richiesto dalle convenzioni UNESCO e dai documenti ufficiali dell'Unione Europea e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca;

- e) sostenere lo sviluppo dell'associazionismo democratico delle comunità migranti, nell'ottica di un intervento che superasse l'approccio del "fare per" e diventasse "fare con";
- f) favorire il coinvolgimento attivo e il protagonismo dei giovani di origine straniera come attori di promozione dei diritti di cittadinanza e del dialogo interculturale;
- g) individuare, modellizzare e diffondere buone pratiche di sostegno del diritto allo studio e dell'intercultura, rendendole replicabili in altri contesti.

Le attività del progetto

Le *attività del progetto*, realizzate con la partecipazione attiva del personale universitario, del personale delle scuole e delle associazioni italiane e di migranti, sono state le seguenti:

a) *realizzazione di un'indagine sulle motivazioni delle scelte scolastiche e professionali degli studenti con cittadinanza non italiana*, a partire dalla raccolta di dati qualitativi e quantitativi². I risultati, illustrati nella presente pubblicazione, possono consentire di avviare processi più efficaci di orientamento, valorizzando le attitudini e gli interessi individuali e tenendo conto delle pratiche realizzate nelle scuole, delle carenze emerse nel sistema scolastico romano e delle indicazioni degli studenti con cittadinanza non italiana e degli insegnanti intervistati nel corso dell'indagine. Una particolare attenzione è stata dedicata all'individuazione dei soggetti e dei rapporti che hanno pesato maggiormente nelle scelte scolastiche: insegnanti, genitori, fratelli, gruppo dei pari, connazionali. In particolare, nell'ambito di tale contesto il gruppo di ricerca dell'Università³ ha realizzato una indagine campionaria sugli studenti delle prime classi delle scuole secondarie di II grado di Roma per indagare sulle loro scelte scolastiche; dopo aver acquisito i dati da parte del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, è stato predisposto un campione statisticamente rappresentativo degli studenti con cittadinanza non italiana del 1° anno della scuola secondaria di II grado iscritti in 17 istituti di Roma, ai quali è stato somministrato un questionario relativo alle scelte scolastiche

² Per una descrizione puntuale della ricerca dal punto di vista metodologico si veda il capitolo 2 di Marco Catarci all'interno del presente volume e per gli esiti dell'indagine si veda il capitolo 3.

³ Il gruppo di ricerca dell'Università, coordinato dal prof. Massimiliano Fiorucci, responsabile scientifico del CREIFOS e del Progetto FEI "Orientamenti interculturali", e dal dott. Marco Catarci, ricercatore e docente di Pedagogia sociale presso l'Università Roma Tre e responsabile del monitoraggio del progetto, era composto da Alessandra Casalbore, Veronica Riccardi, Alessia Checchi, Bianca Briceag (Romania), Zineta Tace (Albania), Elisa Vinciguerra, Annacecilia Melchiorre, Ivana Brizio, Adele Tinaburri.

(per complessivi 263 questionari) con l'obiettivo di comprendere in base a quali fattori ed elementi avessero realizzato tali scelte. Parallelamente, sono state effettuate le interviste di tipo qualitativo rivolte agli insegnanti, ai dirigenti scolastici, al personale ATA delle scuole, ai formatori della formazione professionale regionale, agli studenti (per complessive 41 interviste). I risultati completi della ricerca e le raccomandazioni relative alla realizzazione di percorsi più efficaci di orientamento sono presentati in questo volume nei capitoli successivi;

b) *incontri di orientamento con un taglio interculturale per gli studenti con cittadinanza non italiana* realizzati presso l'Istituto comprensivo Baccano, presso l'Istituto Comprensivo di via Cassia 1694 e presso I.I.S. Cartesio-Luxemburg. Si è trattato di attività di orientamento attivo che hanno previsto una serie di incontri con personaggi dello spettacolo, con professionisti e artigiani rappresentanti dei diversi settori. Un primo incontro è stato realizzato presso l'Istituto comprensivo Baccano con il cantautore Pierdavide Carone (9/11/2012). Sempre nel medesimo Istituto è stato realizzato, inoltre, un laboratorio di musica e movimento (novembre 2012) volto alla promozione dell'interazione e dell'integrazione anche attraverso il ricorso a linguaggi non verbali; il laboratorio si è concluso il 19 gennaio 2013 con l'organizzazione di un *open day*. Nel medesimo istituto, il 19 dicembre 2012 si è avviato un percorso a carattere multiculturale intitolato "Contaminazioni a colori" con la partecipazione di 12 allievi con cittadinanza non italiana delle classi terze in collaborazione con l'Associazione "Donne a colori" (partner del progetto). Nella prima settimana di dicembre sono stati avviati i corsi di italiano L2 rispetto ai quali era stata già effettuata una indagine per l'accertamento dei livelli di competenza linguistica; nelle altre scuole partner del progetto sono state realizzate numerose attività di orientamento in entrata e in uscita anche con il contributo di studenti con cittadinanza non italiana che hanno terminato positivamente il loro percorso di studio e sono attualmente iscritti all'Università;

c) *formazione ad una prospettiva interculturale degli insegnanti, dei mediatori, del personale ATA e degli operatori socio-educativi*: nell'ambito delle riunioni di coordinamento tra i partner del progetto, il Tavolo tecnico ha elaborato la proposta di un progetto di formazione, a carattere esperienziale e partecipativo, rivolto agli insegnanti, al personale della scuola e agli operatori socio-educativi sui temi dell'educazione e dell'orientamento interculturale al fine di sensibilizzare tutti gli attori interessati ed aiutare educatori ed insegnanti a ridefinire le proprie prassi didattiche in una prospettiva interculturale. Tale percorso formativo avviatosi il 7 dicembre 2012 si è concluso il giorno 8 aprile 2013 con la presentazione dei progetti di intervento interculturale da realizzare nelle scuole elaborati da diversi gruppi di lavoro misti costituitisi nell'ambi-

to del percorso formativo stesso. Tali progetti sono stati inseriti dalle scuole coinvolte nei rispettivi Piani dell'Offerta Formativa e saranno attuati a partire dall'a.s. 2013/2014. Secondo il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2007) due sono gli assi complementari su cui impernare una nuova visione delle "culture" a scuola: quello dell'integrazione e quello dell'interazione interculturale. Nell'ambito dell'integrazione sono comprese le misure specifiche di accoglienza rivolte agli alunni immigrati, tra cui l'insegnamento della lingua italiana e il sostegno allo studio, che entrano a far parte di un quadro complessivo di attenzione alle differenze personali e di gruppo, ma non costituiscono un obiettivo in sé. La dimensione dell'interazione interculturale, invece, riguarda tutti gli alunni (non solo quelli immigrati) e tutta la scuola (e non solo). Essa coniuga obiettivi di apertura e valorizzazione delle differenze con la possibilità per tutti di maturare un senso di appartenenza attraverso il rafforzamento di un progetto sociale e civico comune. Pertanto, i gruppi di lavoro che hanno visto la partecipazione sia di docenti delle scuole sia di operatori socio-educativi e mediatori culturali delle associazioni, hanno elaborato progetti scegliendo tra le seguenti piste di lavoro:

- attività di analisi delle caratteristiche dell'utenza straniera nella scuola (ricognizione dei dati relativi a: numero, paesi di origine, prima o seconda generazione, percorsi scolastici pregressi, bisogni linguistici e formativi, principali ostacoli nei processi di inserimento e di apprendimento, eventuali particolari scelte scolastiche e formative);
- attività di mappatura dei soggetti presenti sul territorio della scuola (ricognizione di associazioni, organizzazioni di volontariato o del terzo settore, opportunità di aggregazione giovanile, servizi privati e pubblici, ecc.) che potrebbero rappresentare risorse importanti per la promozione dell'accoglienza e dell'inserimento scolastico e sociale degli allievi con cittadinanza non italiana;
- progettazione e realizzazione di un vademecum di accoglienza, ovvero di un materiale informativo (depliant) in più lingue (almeno nelle principali lingue veicolari, ovvero inglese e francese, o se possibile in una delle lingue più rappresentate), o di eventuale altro materiale di accoglienza (ad esempio realizzazione di una segnaletica in più lingue nella scuola);
- costituzione di uno "scaffale interculturale", ovvero di una raccolta di materiali interculturali (materiale bilingue o di italiano come lingua seconda, ecc.) all'interno della biblioteca della scuola (o in collaborazione con il sistema bibliotecario del Comune di Roma);
- progettazione di una unità didattica disciplinare interculturale all'inter-

no del curricolo scolastico (ad esempio, un percorso didattico sull'emigrazione/immigrazione, per la conoscenza di culture altre, sul decentramento e il confronto dei punti di vista, sulla gestione creativa e non-violenta del conflitto, su stereotipi e pregiudizi, sulle influenze di altre culture su alcuni autori e correnti, cinema e migrazione);

- predisposizione di un percorso di sensibilizzazione e formazione a favore del personale (docente e non docente) nella scuola.

Al percorso formativo e ai gruppi di lavoro hanno partecipato circa 100 persone (insegnanti, dirigenti scolastici, operatori sociali, mediatori culturali, personale ATA delle scuole, insegnanti volontari della rete Scuolemigranti). Le attività formative sono state gestite e coordinate dal CREIFOS (Massimiliano Fiorucci e Marco Catarci) e sono intervenuti nei diversi incontri, oltre ai docenti universitari, funzionari dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio (dott.ssa Silvia Tavazzani, referente per l'intercultura dell'USR Lazio) e del MIUR (dott. Vinicio Ongini, dell'Ufficio VI della Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione), insegnanti e dirigenti impegnati da anni sui temi dell'educazione interculturale (Giovanni Rosso, Antonella Di Tullio, Grazia Pietropalo, Angelina Felici, Francesca Bordini, Maria Rosaria Iarussi), rappresentanti dell'associazionismo italiano e migrante (Amalia Romano, Gemma Vecchio, Mariana Rosca, Luz Margarita Paredes Ramirez, Marie Claire Safari, Saska Jovanovic, Jiang Zhonghua, Ghizlane El Mansoury);

d) *laboratori di insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda* per l'acquisizione di competenze di base a favore degli allievi neo-arrivati (ItalBase) e per il potenziamento della competenza linguistica per gli allievi già inseriti nel contesto scolastico (ItalStudio). Tali laboratori sono stati realizzati presso l'I.I.S. Cartesio Luxemburg, l'IPSIA Carlo Cattaneo, l'I.C. Baccano, l'I.C. Via Cassia 1694, dalle scuole stesse, da FOCUS – Casa dei Diritti Sociali e da alcune delle associazioni partner/aderenti (Phrala Europa, Articolo 3, ecc.). A questa attività si sono affiancati dei laboratori interculturali di riconoscimento delle lingue native e di promozione del multi e plurilinguismo. Riconoscere la ricchezza culturale degli allievi di origine straniera per tutto il contesto della classe ha consentito, infatti, di amplificare l'azione di sostegno all'apprendimento dell'italiano;

e) *multilinguismo e intercultura*: laboratori interculturali gestiti da associazioni di migranti. Con il coordinamento di FOCUS – Casa dei Diritti Sociali, ognuna delle associazioni partner e di quelle aderenti al progetto ha realizzato nelle scuole partner una serie di incontri ed attività. I laboratori sono stati un'occasione per sperimentare percorsi di didattica interculturale e promuovere il multi e plurilinguismo e allo stesso tempo per potenziare le competenze

linguistiche dei giovani di origine straniera. Con la presenza di circa 800 mila studenti di origine straniera il tema del plurilinguismo diventa centrale per la scuola italiana, perché non è possibile ignorare il loro patrimonio linguistico e culturale. Sono state realizzate, in particolare, le seguenti attività:

– Comunità Giovanile A Modo Bio: Laboratorio interculturale di educazione al consumo sostenibile, per combattere le abitudini “usa e getta” e proporre riduzione, riuso e riciclo, verso rifiuti zero e “green economy”. Il laboratorio ha previsto la creazione di pannelli e poster serigrafati, prodotti utilizzando materiali riciclati o di scarto, e in cui sono state valorizzate le diverse esperienze personali e i differenti bagagli linguistico-culturali dei giovani partecipanti;

– Articolo 3 (Marocco): creazione di una piccola biblioteca multimediale interculturale; doposcuola con ragazzi in difficoltà e potenziamento dell’italiano L2; laboratorio di educazione alimentare e itinerario di cucina interculturale attraverso il Mediterraneo (approfondimento sul rapporto tra tradizioni gastronomiche e religiose nel Mediterraneo); corso di lingua e cultura marocchina;

– Casa Africa (Corno d’Africa): storia e geografia del Corno d’Africa; laboratorio di educazione ad un’alimentazione interculturale e di riciclo-riuso creativo (laboratorio artistico-manuale di produzione di oggetti attraverso l’uso di materiali di scarto);

– Donne a Colori (America Latina): laboratorio interculturale di approfondimento della storia dell’America Latina (dalle civiltà pre-colombiane ad oggi), delle sue tradizioni e delle antiche culture andine; le minoranze etnico-linguistiche del Perù; la letteratura e il cinema;

– Incredere (Moldavia): storia della Moldavia e della lingua moldava; cultura e tradizioni moldave; la festa del “Martisor”; torneo di pallavolo con ragazzi in situazione di disagio sociale;

– Phrala Europa: laboratorio di potenziamento dell’italiano L2, supporto didattico e sostegno all’inclusione scolastica attraverso la metodologia della “peer education” e della didattica creativa;

– Romni onlus (donne Rom della ex Jugoslavia): laboratorio sul pregiudizio e, in particolare, sull’origine del pregiudizio di cui sono vittime le comunità Rom (l’associazione è impegnata attivamente per sostenere insieme alle famiglie la lotta alla forte dispersione scolastica femminile delle adolescenti Rom);

– “UM” (Rwanda e Burundi): storia del Rwanda, dalla colonizzazione al genocidio del 1994; laboratorio musicale interculturale e coro per rimuovere le ferite dei genocidi della regione dei Grandi Laghi.

1.2 La struttura organizzativa e i partner del progetto

Il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre per poter realizzare un progetto di portata così ampia si è avvalso di un ricco, articolato e composito partenariato che ha visto la partecipazione dei seguenti soggetti:

– *CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo)* – Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre: capofila del progetto, coordinamento generale e supervisione scientifica delle diverse attività. Inoltre, l'Università è stata direttamente responsabile della ricerca-azione sulle scelte scolastiche degli allievi stranieri e delle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *FOCUS – Casa dei Diritti Sociali* (Roma) (associazione di volontariato laico impegnata dal 1985 nella promozione dei diritti umani e sociali delle persone e dei gruppi umani più deboli, in Italia e nel Sud del mondo), partner, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nelle attività formative con insegnanti ed operatori, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2 e negli incontri di orientamento;

– *Associazione di Volontariato "Incredere"*, partner, associazione di donne della comunità moldava, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Associazione Donne a Colori*, partner, associazione della comunità peruviana, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Comunità giovanile A Modo Bio*, partner, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Istituto Comprensivo Via Baccano* (Roma), partner, coinvolto nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nei laboratori di scrittura creativa, nelle attività formative con insegnanti ed operatori, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2 e nelle attività di orientamento;

– *IPSLA Carlo Cattaneo* (Roma), partner, coinvolto nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nei laboratori di scrittura creativa, nelle attività formative con insegnanti ed operatori, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2 e negli incontri di orientamento;

– *I.I.S. Cartesio-Luxemburg* (Roma), partner, coinvolto nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali, nei laboratori di scrittura creativa, nei laboratori di potenziamento dell'italiano L2, nelle attività formative con insegnanti ed operatori e negli incontri di orientamento;

– *Associazione Articolo 3*, soggetto aderente, associazione della comunità marocchina, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Associazione Casa Africa*, soggetto aderente, associazione di donne della comunità del Corno d’Africa, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Phrala Europa*, soggetto aderente, associazione della comunità Rom rumena, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Associazione Romni onlus*, soggetto aderente, associazione di donne della comunità Rom della ex Jugoslavia, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Associazione UM (Umubyeyi Mwiza) Onlus NGO*, soggetto aderente, associazione di donne della comunità del Rwanda e del Burundi, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Istituto Comprensivo Via Cassia 1694* (Roma), soggetto aderente, ha realizzato laboratori di potenziamento dell’italiano L2 rivolti ad alunni dell’istituto e incontri di orientamento/formazione con docenti e genitori.

Infine, è importante sottolineare che alle attività di formazione ad una prospettiva interculturale hanno partecipato insegnanti e personale ATA di altri 8 istituti scolastici di Roma (tra i quali si segnalano: l’I.C. Wojtyla di via Concesio e di via Castelseprio, l’I.C. Belforte del Chienti, l’I.C. Manin-Di Donato, l’IPST De Santis, il CFP Simonetta Tosi) e che 17 sono stati gli istituti scolastici romani coinvolti nella realizzazione dell’indagine sulle motivazioni delle scelte scolastiche e professionali degli studenti con cittadinanza non italiana.

1.3 L’attuazione del progetto: destinatari, risultati, criticità e buone prassi

I destinatari diretti e indiretti del progetto

I destinatari diretti del progetto sono stati i giovani frequentanti le scuole e le università, con genitori provenienti da Paesi terzi, e giovani adulti lavoratori migranti, per un totale di circa 1.000 persone. Questi giovani sono stati raggiunti nell’ambito delle attività svolte dalle associazioni delle comunità migranti, delle 4 scuole coinvolte nel progetto (I.C. Cassia, I.C. Baccano, I.I.S. Cartesio-Luxemburg e IPSIA Cattaneo) e delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre.

In particolare:

a) l'azione di orientamento è stata rivolta soprattutto a coloro che erano in prossimità delle fasi cruciali di transizione scolastica (ultimo anno di scuola secondaria di I e II grado, e per gli istituti professionali anche il terzo anno). La sperimentazione, che ha visto il coinvolgimento attivo dei giovani laureandi di Roma Tre, è stata portata avanti con le 4 scuole coinvolte, per un totale di circa 200 studenti;

b) i laboratori di potenziamento dell'italiano L2 hanno coinvolto circa 160 alunni dei 2 Istituti Comprensivi, 150 studenti infradiciottenni dei 2 Istituti secondari di secondo grado e circa 70 tra giovani adulti lavoratori delle scuole popolari e minori intercettati dalle associazioni migranti;

c) altri 400 giovani, compresi gli studenti italiani, sono stati intercettati nell'ambito delle comunità migranti e tramite le scuole e coinvolti nei laboratori interculturali. Sono prevalsi quelli provenienti dall'America Latina, dall'Africa del Nord, Sub-sahariana e del Corno d'Africa, dai Balcani e dall'Europa dell'Est, dall'Asia (Bangladesh, Afghanistan, Cina, Filippine). Anche gli alunni italiani sono stati coinvolti nei laboratori, sulla base di un approccio che tende alla partecipazione dell'intero gruppo classe alle attività.

Le attività di orientamento, coinvolgendo anche le famiglie degli alunni, le comunità migranti e tutto il personale scolastico, si sono riverberate in modo positivo sull'intero contesto familiare e scolastico. Anche i laboratori interculturali hanno prodotto benefici sull'intera comunità e su tutto il territorio. Infine, è stato favorito lo sviluppo dell'associazionismo delle comunità migranti e la loro partecipazione attiva e democratica all'interno della società italiana.

I principali risultati raggiunti dal progetto

Dal punto di vista quantitativo, il progetto ha raggiunto risultati senz'altro rilevanti, con circa 1.000 persone coinvolte, così come era stato previsto in sede di proposta progettuale.

Risultati dell'attività di orientamento:

a) è stata realizzata un'indagine sulle motivazioni delle scelte relative a studio e lavoro con il coinvolgimento di 300 studenti e delle loro famiglie; i risultati di tale indagine saranno diffusi nelle scuole e sul territorio;

b) circa 200 studenti sono stati coinvolti nei processi di orientamento e sono stati seguiti, sulla base di percorsi personalizzati, nelle scelte formative o professionali attraverso un intervento didattico-orientativo collegato al percorso curricolare scolastico;

c) circa 100 docenti, mediatori e altri operatori sociali sono stati formati e avviati alla sperimentazione di percorsi interculturalmente orientati;

d) sono state promosse nuove e ulteriori capacità di accoglienza e orientamento del personale ATA delle scuole partner.

Risultati delle attività Multilinguismo e Intercultura:

e) sono state potenziate le competenze linguistiche di italiano L2 (“Italbase” e “Italstudio”) di circa 300 alunni degli I.C. e degli istituti superiori e di circa 70 studenti delle Scuole popolari ed è migliorato, per conseguenza, il loro rendimento negli studi;

f) 400 giovani italiani e stranieri sono stati coinvolti nei laboratori interculturali e in un percorso di crescita di consapevolezza interculturale; sono migliorate, inoltre, la coesione e le relazioni all’interno delle classi;

g) è stata arricchita la “cassetta degli attrezzi” e sono state promosse le competenze interculturali di circa 100 tra docenti e personale ATA delle scuole coinvolte (e non solo), in particolare in relazione alla progettazione e realizzazione di laboratori interculturali da attuare con la partecipazione attiva dell’intero gruppo classe.

I risultati più significativi del progetto riguardano, probabilmente, la sfera qualitativa e il potenziale effetto moltiplicatore delle sperimentazioni introdotte:

a) sono state individuate, modellizzate e rese trasferibili una serie di buone pratiche di inte(g)razione relative all’orientamento, alla cittadinanza attiva dei giovani e dell’associazionismo delle Comunità Migranti, al ruolo positivo delle culture di origine e del multilinguismo;

b) è stata creata una stabile e collaborativa rete che coinvolge le associazioni di migranti, le scuole e le famiglie, l’Università e che collabora alla creazione di un circuito virtuoso che incentivi gli alunni a continuare gli studi e a praticare l’integrazione;

c) è stato potenziato, attraverso un percorso di *empowerment*, l’associazionismo delle comunità migranti e la loro capacità di sviluppare anche autonomamente interventi interculturali sul territorio;

d) è stato incentivato il ruolo propositivo dei giovani di origine straniera e la loro partecipazione attiva nell’ambito di interventi rivolti ai loro coetanei attraverso percorsi di *peer education*;

e) è stata sperimentata una modalità di orientamento che, partendo dall’individuazione dei bisogni e delle risorse specifiche di ciascuno studente, si è concretizzata nella proposta di offerte formative o professionali a lui più adatte;

f) sono state sensibilizzate e coinvolte le famiglie come fattore in grado di influire in maniera decisiva sul benessere dei giovani e sul loro percorso di inte(g)razione.

Le criticità riscontrate

Le maggiori criticità incontrate sono state quelle relative ad aspetti procedurali legati al ritardo nell'erogazione dei finanziamenti e alla conclusione delle procedure di valutazione del progetto da parte dell'autorità responsabile, che hanno comportato l'obbligatoria rimodulazione del progetto stesso, comprimendo eccessivamente il tempo da dedicare ad alcune delle attività previste. Infatti, l'avvio del progetto (19 settembre 2012), in notevole ritardo rispetto a quanto previsto in fase di progettazione, ha contratto notevolmente i tempi di attuazione del progetto. Per questo motivo ci si è adoperati per garantire lo svolgimento di tutte le attività previste, ma con un calendario decisamente più serrato. Il necessario drastico compattamento dei tempi di attuazione ha spinto il soggetto capofila (CREIFOS dell'Università degli Studi Roma Tre, supportato da FOCUS-Casa dei Diritti Sociali) a prestare una forte attenzione all'azione di coordinamento, ponendo notevole enfasi sulla sensibilizzazione e motivazione del partenariato rispetto agli obiettivi previsti dalla proposta progettuale, perché la criticità dovuta al ritardato avvio del progetto si è inserita all'interno di una crisi strutturale che ha investito le scuole così come l'associazionismo. La riduzione della spesa pubblica nei confronti dell'istruzione, della formazione e dei servizi socio-assistenziali in senso più ampio, infatti, sta in parte snaturando il senso stesso dei progetti FEI che si vedono costretti a sostenere attività e servizi che in precedenza, ad esempio, le scuole riuscivano a svolgere come proprio ordinario compito istituzionale. Oggi, al contrario, le scuole si vedono quasi costrette ad utilizzare i fondi FEI per realizzare attività "ordinarie", come i corsi di italiano L2 per studenti stranieri o gli interventi di mediazione linguistico-culturale.

Le azioni d'informazione e di pubblicizzazione adottate

Tutti gli eventi, le iniziative e i materiali prodotti nel corso e nell'ambito del progetto sono stati resi disponibili sul sito internet del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo), Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (www.creifos.org). Inoltre, i laboratori e i corsi sono stati pubblicizzati attraverso il sito internet di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali e quelli delle associazioni partner/aderenti. Gli appuntamenti formativi per il personale docente e gli operatori socio-educativi sono stati pubblicizzati anche attraverso la newsletter "Inform@ttiva" e l'invio ad una mailing list comprendente più di 500 indirizzi. Infine, vi è stata una diffusione di volantini e di materiale informativo relativo alle attività previste dal progetto presso le scuole partner del progetto. La presentazione dei risultati del progetto è stata, inoltre, realizzata attraverso l'evento finale del 19 giugno 2013. Tale evento, dal titolo "*Da immigrati a cittadini*".

Evento conclusivo dei progetti F.E.I finanziati nel territorio della Provincia di Roma – Annualità 2011. Problemi e prospettive dell'integrazione sociale dei cittadini stranieri”, fortemente voluto dalla Prefettura di Roma⁴, ha visto la presentazione e il confronto tra i soggetti che avevano realizzato un progetto finanziato dal Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi nel territorio della Provincia di Roma. Va segnalato che l'aver progettato e realizzato un evento finale comune dei 10 progetti FEI dell'area romana ha rappresentato un traguardo utile e importante sia come necessità di proporre una valutazione d'insieme, sia come occasione di conoscenza, non formale ma sul “campo”, tra i differenti beneficiari che, proprio in virtù delle loro diverse caratteristiche, hanno arricchito il panorama degli interventi interculturali territoriali attraverso pratiche e metodologie di intervento diversificate. Si è trattato di una prima esperienza che potrà nel prossimo futuro essere replicata, migliorata e approfondita ma che, in ogni caso, ha segnato un significativo salto di qualità verso un maggiore coordinamento degli interventi ed una sempre maggiore rispondenza con le reali necessità del territorio.

Le buone prassi attivate

Tra le buone prassi, va evidenziata la costruzione di una rete territoriale tra operatori del terzo settore, personale delle scuole e dei centri di formazione professionale, personale ATA, mediatori e operatori delle associazioni di immigrati e Università perseguita non in modo formale, ma costruita attraverso un'esperienza di lavori di gruppo con composizione eterogenea realizzata nell'ambito del percorso formativo realizzato presso l'Università degli Studi Roma Tre. FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, per fare un esempio, ha stipulato, nel mese di maggio, dei protocolli d'intesa con cinque scuole, per la realizzazione di azioni di sostegno scolastico e all'italiano L2 e di laboratori interculturali, oltre che un corso di formazione per i docenti in didattica dell'italiano L2 (già sperimentato con successo in uno degli istituti, nel periodo febbraio-aprile). Questi protocolli sono stati inseriti nei Piani dell'Offerta Formativa

⁴ Vanno ringraziate, in particolare, la dott.ssa Marina Cestelli, funzionaria della Prefettura di Roma, e il Viceprefetto aggiunto Sonia Boccia, Dirigente della Prefettura di Roma, Responsabile del Coordinamento del Consiglio Territoriale per l'Immigrazione della Provincia di Roma. Devono essere ringraziati, inoltre, gli altri 9 beneficiari che, oltre al CREIFOS - Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, hanno concorso alla realizzazione dell'evento finale collettivo (CESV - Centro Servizi per il Volontariato del Lazio; Save the Children; UPTER – Università Popolare di Roma; Comunità di Sant'Egidio; CEIS – Centro Italiano di Solidarietà don Mario Picchi; CRS – Caritas di Roma; Provincia di Roma, Dipartimento IX, Servizio II; Roma Capitale – Dipartimento promozione servizi sociali e della salute; Fondazione Integra/Azione), l'Università LUMSA di Roma e la Fondazione “Roma solidale”, che hanno ospitato e coorganizzato l'evento.

(POF) dell'a.s. 2013/2014, per far sì che gli interventi, che in parte già si realizzavano in quelle scuole, fossero integrati con il più generale Piano dell'Offerta Formativa e con il lavoro degli insegnanti all'interno delle classi, per il sostegno del diritto allo studio e la lotta alla dispersione scolastica.

La valutazione del progetto

La valutazione del progetto è stata affidata a un responsabile esterno che nella fase di attuazione del progetto ha avuto accesso alle schede di monitoraggio e ha condotto un'attività di osservazione partecipante delle diverse attività realizzate dal progetto (incontri di coordinamento del partenariato, attività formative, laboratori, ecc.). A tutti i soggetti partner ed aderenti è stata richiesta la compilazione di una scheda ragionata sulle attività svolte, le criticità e le buone prassi emerse nel corso e a seguito dell'attuazione del progetto. Nelle ultime settimane del progetto il valutatore ha realizzato anche delle interviste e dei focus group con un panel selezionato del personale dei soggetti partner ed aderenti che è stato direttamente coinvolto nel progetto e con un panel selezionato di beneficiari delle diverse attività.

1.4 Gli impatti del progetto sul contesto socio-economico di riferimento e sui destinatari: alcune idee per il presente e per il futuro

Le attività realizzate hanno consentito da una parte un migliore inserimento scolastico degli allievi con cittadinanza non italiana nei contesti scolastici in cui si è svolto il progetto (ad esempio attraverso i laboratori di italiano come lingua seconda) e dall'altra parte un loro più consapevole orientamento tra le diverse opportunità formative e lavorative (ad esempio mediante gli incontri di orientamento realizzati nelle scuole).

A questi impatti, si è aggiunta una migliore conoscenza delle dinamiche e dei fattori che influenzano le scelte scolastiche e di orientamento degli allievi con cittadinanza non italiana realizzata attraverso la ricerca-azione. Oggi, dei circa 800 mila studenti di origine straniera che frequentano le scuole italiane (quasi il 10% del totale degli alunni) sappiamo che, oltre ad essere costituiti per circa il 45% da nati in Italia (le cosiddette "seconde generazioni" dell'immigrazione), sono interessati da un altissimo tasso di dispersione dopo la terza media. Infatti, mentre il 94% dei ragazzi italiani prosegue il percorso di studi nelle scuole secondarie di secondo grado, solo il 63% dei giovani di origine straniera fa lo stesso, mentre il restante 27% si disperde o, in parte, si indirizza verso la formazione professionale di carattere regionale. Di questo 63% (circa 200 mila giovani), l'80% sceglie gli istituti professionali e tecnici ed è inte-

ressato da altissimi tassi di ritardo (72%), dovuti alle ripetenze, e di dispersione. Evidentemente, la scelta degli istituti professionali e tecnici prelude ad un precoce inserimento nel mondo del lavoro e, quindi, ci si pone l'interrogativo di come sia possibile incidere su questo processo ed ampliare le opportunità formative di questi studenti, consentendo loro un eventuale proseguimento negli studi universitari. Dall'indagine condotta nell'ambito del progetto emerge che a Roma vi è una situazione molto diversa da quella registrata a livello nazionale, perché gli studenti di origine straniera iscritti nei licei sono circa il 54% del totale di quelli che proseguono negli studi dopo la terza media. Si tratta, quindi, di un dato radicalmente diverso rispetto a quello medio nazionale. Una parte di questi studenti, però, si disperde già dopo il primo anno della scuola secondaria di secondo grado. Dalla ricerca emerge che per gli studenti di origine straniera l'attenzione ad opportunità occupazionali e, quindi, la *strumentalità* che dà importanza alla spendibilità del titolo di studio, prevale significativamente rispetto *all'appagamento delle loro aspirazioni personali ed agli interessi culturali*. Inoltre, sono sottoposti ad una più forte *influenza parentale* rispetto agli studenti di origine italiana, per cui molto spesso le loro scelte scolastiche e formative sono eterodirette, non sono cioè il frutto di scelte autonome e consapevoli. Nel complesso, dalla ricerca emerge che c'è molto da lavorare sul tema dell'orientamento sia con gli studenti di origine straniera, sia con le loro famiglie, sia con il personale docente e:

- le associazioni delle comunità migranti possono svolgere un rilevante ruolo di informazione sull'offerta scolastica e formativa italiana nei confronti delle famiglie non italiane;
- c'è bisogno di realizzare un raccordo maggiore tra le scuole secondarie di primo grado e quelle di secondo grado per far effettuare agli studenti di origine straniera delle scelte più consapevoli indirizzandoli non solo, come avviene oggi molto spesso, verso le scuole e gli indirizzi scolastici "tradizionalmente" ritenuti più facili;
- c'è bisogno di valorizzare anche il contributo degli studenti degli istituti superiori ed universitari, come si è provato a fare nel corso del progetto, in qualità di tutor nei confronti degli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado e attraverso percorsi di *peer education* che consentono di sostenere i propri connazionali in questa scelta;
- va potenziata l'informazione e soprattutto va organizzata in forma multilingue per offrire ai genitori sostegno ad una scelta maggiormente consapevole;
- c'è bisogno di predisporre anche degli strumenti di sostegno allo studio, in termini di borse di studio e di percorsi di accompagnamento che possano consentire a coloro che vogliono proseguire gli studi di poterlo

fare e, quindi, non necessariamente di doversi collocare immediatamente nel mercato del lavoro, perché, come emerge dalla ricerca, molti sono quelli che non vorrebbero inserirsi nella società italiana con quella modalità che è stata definita “integrazione subalterna” che ha connotato la modalità di inserimento nella società italiana della prima generazione dell’immigrazione.

Infine, la realizzazione, svolta in comune, delle attività formative e dei laboratori interculturali e di potenziamento dell’italiano come L2 ha fatto nascere e consolidare il rapporto tra le associazioni (sia italiane sia straniere) e gli istituti scolastici creando i presupposti per una continuazione di tali attività anche dopo la chiusura del progetto. Oltre a proporre attività concrete, le associazioni si sono poste come un valido supporto per gli insegnanti e per il restante personale scolastico nel sensibilizzare e fornire strumenti concreti per l’accoglienza e un utilissimo contributo alle sperimentazioni di percorsi di didattica interculturale. Le proposte dei laboratori sono state elaborate, infatti, per poter avviare una sperimentazione nella riletture, in chiave interculturale, dei tradizionali programmi di insegnamento. Le specifiche attività delle singole associazioni sono state ricomposte in interventi articolati in cinque tematiche. Al di là delle specifiche proposte presentate dalle singole associazioni, infatti, si è pensato di articolare gli interventi essenzialmente intorno ai seguenti temi fondamentali: storia e geografia, letteratura, musica, cinema, cibo e alimentazione.

Questi contributi delle associazioni sono stati sviluppati parallelamente al percorso di formazione, a carattere esperienziale, per gli insegnanti e per gli operatori sui temi dell’educazione e dell’orientamento interculturale, fornendo un importante supporto di riflessione ed esperienza per ridefinire in una prospettiva interculturale le prassi didattiche di educatori ed insegnanti. La didattica interculturale, infatti, implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola, avendo chiara la consapevolezza che l’educazione interculturale non è una nuova materia che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, una prospettiva, un’ottica diversa, un quadro concettuale più ampio e più critico attraverso cui guardare le discipline attualmente insegnate. La necessità non è solo quella di fare appello ai valori per combattere il razzismo o di consentire, come si deve, un positivo inserimento degli allievi stranieri nelle classi, ma anche quella, per ciò che concerne la scuola, di una discussione sui saperi disciplinari e sulle innovazioni da introdurre per permettere agli allievi, italiani e stranieri, di comprendere i nodi fondamentali dei grandi problemi del nostro tempo: interdipendenza, immigrazione, disuguaglianze socio-economiche, razzismo, pace e guerra, ecc. Pertanto, il partenariato coinvolto nel progetto ha condiviso l’idea che un percorso di didattica interculturale deve partire

dall'esperienza di insegnamento, dall'analisi dei materiali didattici utilizzati, delle discipline insegnate.

L'educazione interculturale si rivolge a tutti e in particolare agli italiani nel tentativo di promuovere ambiti di accoglienza. Essa consiste nella revisione, nella rivisitazione e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che deve mirare alla formazione del cittadino italiano, ma anche alla formazione di un "cittadino del mondo", che vive e agisce in un mondo interdependente. Tutto ciò implica:

- una *rilettura in chiave interculturale dei tradizionali saperi insegnati nella scuola* e quindi il passaggio dalla pedagogia interculturale alla didattica interculturale delle discipline, che consiste nella revisione dei programmi di insegnamento;
- un'*analisi critica dei libri di testo*. I libri di testo contengono spesso degli stereotipi e sono fautori di una rappresentazione euro ed etnocentrica: un autentico approccio interculturale impone un rigoroso lavoro di revisione, aggiornamento e riscrittura dei libri di testo al fine di attenuare il loro orientamento monoculturale;
- forti investimenti nella *formazione interculturale degli insegnanti, del personale della scuola e degli operatori socio-educativi* per dotarli di competenze e, soprattutto, di conoscenze di tipo antropologico, pedagogico, linguistico, psicologico oggi sempre più imprescindibili. Il fatto è che, purtroppo, troppo spesso sappiamo poco e niente di grandi e millenarie culture come quella indiana o cinese così come poco o nulla sappiamo delle grandi religioni.

1.5 Dalla valutazione del progetto alle proposte: indicazioni e raccomandazioni per la costruzione di una società interculturale

Nelle intenzioni dei partner del progetto, il titolo – "Orientamenti interculturali" – aveva un doppio significato:

- da una parte, lavorare sul tema dell'orientamento dei giovani di origine straniera e, in particolare, sui passaggi cruciali degli studenti dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado e da questa all'università e/o al mondo del lavoro;
- dall'altra parte, lavorare alla costruzione di una vera e propria assunzione di una prospettiva interculturale nella scuola, non come un elemento aggiuntivo, estemporaneo, folkloristico (come spesso accade), ma come frutto di un atteggiamento che modifica il modo in cui viene fatta scuola, mettendone in discussione l'impianto etnocentrico.

In questo senso, è possibile dire che le parole chiave del progetto sono state orientamento, intercultura e plurilinguismo, da una parte, formazione, ricerca e sperimentazione, dall'altra.

I risultati della valutazione finale evidenziano una positiva e proficua realizzazione delle diverse attività previste dalla proposta progettuale "Orientamenti interculturali" che ha visto il coinvolgimento di un partenariato molto ricco, articolato e complesso, composto da Università, istituti scolastici, organizzazioni di volontariato ed associazioni italiane e di cittadini di origine straniera. In questo senso, la prima esperienza interculturale è stata quella relativa alla realizzazione di un efficace coordinamento di questo partenariato, perché si è trattato di gestire un confronto tra mondi, linguaggi, culture e modalità organizzative ed operative molto differenti. Ogni soggetto ha dovuto superare la propria autoreferenzialità e, nel caso dell'Università e delle istituzioni scolastiche, anche una certa rigidità nell'approccio operativo. Si è puntato molto sulla crescita e sull'*empowerment* delle associazioni, soprattutto grazie all'animazione e all'accompagnamento svolti da FOCUS – Casa dei Diritti Sociali che ha operato consapevolmente per promuovere e facilitare il passaggio delle associazioni delle comunità migranti dal ruolo di meri agenti di tutela di comunità etniche/nazionali a quello di veri e propri agenti del dialogo interculturale in quanto agenzie di mediazione tra società italiana e comunità migranti. Il progetto ha quindi visto una prima, intensa, fase di programmazione e coordinamento con le associazioni partner e aderenti, svolta nei primi mesi di avvio del progetto. Questo lavoro di progettazione, utile a formulare delle proposte laboratoriali che sarebbero state realizzate dalle singole associazioni, si è articolato attraverso una serie di incontri, svolti con cadenza quasi settimanale. Le associazioni, alcune di vecchia, altre di più recente conoscenza per FOCUS – Casa dei Diritti Sociali, sono state coinvolte in una riflessione sul contributo che oggi le comunità migranti possono dare allo sviluppo del dialogo interculturale, a partire dai giovani e dalla scuola, ma non solo. È a seguito di questi processi trasformativi che il partenariato è stato in grado di costruire insieme dei percorsi integrati e condivisi. Le scuole si sono aperte, si sono messe in discussione, integrando il contributo dell'associazionismo migrante nei loro curricula didattici quotidiani e non solo come attività aggiuntive. In questo senso, il progetto "Orientamenti interculturali" ha rappresentato una prima prova, una sperimentazione con cui si è provato a mettere in campo degli strumenti, e che potrà sicuramente essere ulteriormente sviluppata e rafforzata nel corso del prossimo anno scolastico a seguito dello svolgimento dei progetti elaborati nell'ambito del percorso formativo realizzato nel corso del progetto.

La qualità delle relazioni interpersonali, le progettualità consolidate e affinate tra i partecipanti al progetto hanno offerto un contributo significativo

alla ripresa dello studio e della ricerca e allo sviluppo di ambienti, istituti ed istituzioni della cittadinanza interculturale e plurilingue nel nostro paese, nella consapevolezza che la situazione economica, giuridica e politica di questi ultimi anni non ha giovato allo sviluppo de “Le linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” (MIUR, 2006) e de “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” (MIUR, 2007), nonostante gli studenti di origine straniera siano ormai prossimi al milione.

Inoltre, le azioni progettuali hanno consentito di sperimentare azioni che hanno anticipato quanto previsto dalla Direttiva ministeriale del MIUR n. 8 del 6 marzo 2013 relativa agli “Strumenti di intervento per studenti con bisogni educativi speciali” (BES). Con tale direttiva, infatti, si è esteso il “diritto alla personalizzazione dell’intervento” anche agli alunni “con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”. Tale disposizione chiama in causa “l’intera comunità educante” (e, pertanto la Direttiva sui BES è un elemento di grande interesse anche per le associazioni che operano a sostegno dei minori di origine straniera nelle scuole dell’obbligo) e rappresenta un diverso approccio dell’istituzione scolastica al tema dell’inclusione dei minori stranieri e, più in generale, di tutti i minori in condizioni di “svantaggio socio-economico, linguistico, culturale” che “devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità”, secondo “i principi di personalizzazione dei percorsi di studio nella prospettiva della ‘presa in carico’ dell’alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto”. Un approccio educativo che dovrebbe dar modo “di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente”, elaborando un percorso didattico individualizzato e personalizzato per gli alunni (Piano Didattico Personalizzato) che può prevedere anche misure compensative o dispensative (a carattere transitorio), focalizzando soprattutto l’attenzione sui circa 30 mila minori neoarrivati in Italia (a seguito dei ricongiungimenti familiari) che ogni anno vengono inseriti nei diversi gradi di istruzione spesso senza che essi abbiano alcuna conoscenza della lingua e della cultura italiana, nonché del funzionamento dell’organizzazione del sistema scolastico.

Tra i risultati del progetto da valutare positivamente va soprattutto evidenziata la costituzione di un partenariato e di una rete territoriale in un contesto complesso ed articolato come l’area metropolitana romana. Questo partenariato ha saputo far fronte agli obiettivi posti dalla proposta progettuale, ha consolidato modalità di lavoro condivise e potrà continuare a collaborare nel territorio, integrando le differenti competenze di cui sono portatori i singoli soggetti coinvolti.

La messa al lavoro insieme di associazioni italiane, come FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, che lavorano da anni sui temi dell'integrazione sociale dei migranti e dell'intercultura, di associazioni delle comunità migranti, degli istituti scolastici e dell'Università rappresenta una interessante e fruttuosa modalità di approccio al tema della costruzione di orientamenti interculturali. La relazione tra questi soggetti, infatti, consente di superare le dimensioni dell'autoreferenzialità, del pregiudizio e dell'etnocentrismo, facendo emergere una solida base per attuare lo scambio interculturale alla pari tra operatori, volontari ed insegnanti e, quindi, per consentire loro di costruire modelli di effettivo orientamento interculturale da proporre nelle classi ad alunni sia italiani sia di origine straniera.

Il progetto ha dimostrato che oggi, a più di 30 anni dalla trasformazione dell'Italia in Paese di immigrazione, è necessario assumere uno sguardo diverso, interpretando i giovani di origine straniera non come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti. Le azioni su cui si è focalizzato il progetto sono state quelle del dialogo interculturale, ma sappiamo che il dialogo richiede delle condizioni di possibilità, ossia una condizione di simmetria relazionale attualmente inesistente, e cioè la possibilità di esprimere la propria soggettività, le proprie esigenze, i propri bisogni, i propri interessi e i propri diritti alla pari. L'intercultura è un compito essenzialmente politico, intrecciata come è con i conflitti culturali, la gestione della diversità, i diritti dei migranti, lo sviluppo democratico e la promozione dell'uguaglianza dei diritti tra tutti i cittadini. C'è dialogo interculturale se c'è una simmetria di fatto tra migranti e non. Purtroppo, oggi vi è una condizione di cittadinanza relativa dei soggetti della migrazione che vivono sulla loro pelle processi di "integrazione subalterna" o di "inclusione subordinata", come è stata definita da autorevoli studiosi del fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia. Questa condizione mina alla radice la nozione di dialogo, rendendo evidente che occorre superare sia una visione "miserabilista" sia una visione "utilitaristica" della migrazione, cioè due visioni riduzioniste che tendono a ridurre i migranti all'interno di categorie predefinite. Va abbandonata una visione paternalistica, assimilazionistica ed asimmetrica per assumere una prospettiva di co-educazione aperta alla presenza diretta delle culture migranti, cioè di un percorso di "educazione dialogica" che si costruisce insieme, attraverso relazioni fondate su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità. Ciò sarà possibile attraverso alcuni interventi finalizzati a:

- valorizzare il patrimonio linguistico-culturale di cui i migranti sono portatori, incoraggiando e facendo crescere l'associazionismo delle comunità migranti come agente della mediazione interculturale e superando una concezione che vede le culture e le identità come delle realtà

statiche, da una parte, o folkloristiche, dall'altra. Troppo spesso, infatti, l'educazione interculturale è influenzata da una visione folklorizzante, essenzialista e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale, anziché da una visione costruttivista della diversità culturale – la diversità culturale può essere concepita solo in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente attraverso l'interazione sociale e non in quanto naturalmente inerenti (inevitabili e immutabili) ad una persona o un gruppo – e dalla ricerca di cittadinanza e coesione sociale;

- dare visibilità anche ai bisogni formativi e culturali dei migranti e non solo ai bisogni di primo livello (accoglienza), riprendendo in mano la questione della mediazione interculturale come prospettiva che tiene conto anche del ruolo delle cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione, considerando decisiva la questione dell’orientamento scolastico, formativo e professionale di queste “seconde generazioni” che rappresentano non solo un nodo cruciale del fenomeno migratorio, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione della società italiana. Occuparsi di “seconde generazioni” vuol dire innanzitutto interrogarsi a fondo su come si stia riconfigurando la composizione sociale di un Paese, come l’Italia, da sempre caratterizzato da una profonda eterogeneità, all’interno della quale le identificazioni regionali, cittadine e locali hanno avuto un ruolo molto importante. È con le “seconde generazioni” che vengono alla ribalta alcuni nodi fondamentali per l’integrazione sociale che venivano occultati o posposti finché si trattava di immigrati di prima generazione, di cui si poteva immaginare un rientro in patria in un futuro non lontano. Nell’ambito delle popolazioni immigrate, proprio la nascita e la socializzazione delle “seconde generazioni” rappresenta un momento decisivo per la presa di coscienza del proprio status di minoranze ormai insediate in un contesto diverso da quello della società d’origine. Con esse, sorgono esigenze di definizione, rielaborazione e trasmissione del patrimonio culturale, nonché dei modelli di educazione familiare. Pertanto, questi giovani vivono una condizione di “doppia identità” o di “doppia appartenenza” ed occorre evitare che questa si trasformi in una “doppia assenza”. I giovani delle “seconde generazioni” sono dei “mediatori culturali naturali”, ma occorre che vi siano le condizioni per un loro sostegno ed *empowerment* nella scuola, nell’associazionismo e nella società;
- incrementare le reti tra scuole ed associazioni intese come spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l’elaborazione e realizzazione di attività interculturali che non

si rivolgono solo ai migranti e alle “seconde generazioni”, ma a tutta la popolazione in una vera e propria prospettiva interculturale, ripensando la scuola come un luogo privilegiato di mediazione interculturale. La scuola è l’elemento chiave di un processo di inte(g)razione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l’inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il “posto” dato alla differenza culturale nella nostra società. Per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad un’autentica situazione di inte(g)razione, accettazione e scambio, la scuola deve promuovere l’incontro e favorire situazioni di conoscenza degli altri. L’approccio interculturale è un modo indispensabile per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme. Tale visione nuova delle relazioni tra le culture dovrebbe modificare e trasformare la struttura stessa dell’organizzazione scolastica, i metodi di insegnamento e di formazione, le relazioni tra insegnanti, alunni e famiglie, la prospettiva con cui guardare ai saperi e alle discipline. L’educazione interculturale è uno degli strumenti indispensabili per affrontare la sfida della società multiculturale attraverso la costruzione di percorsi di riconoscimento del pluralismo e della diversità nella reciprocità.

In sostanza, il progetto ha evidenziato che oggi è impossibile parlare di inte(g)razione se essa non viene sempre più consapevolmente stimolata con l’obiettivo di dare vita ad una nuova normalità – una normalità interculturale – con cui le scuole, le istituzioni e la società italiana tutta devono confrontarsi, mettendo in discussione i metodi e i saperi stessi con cui si affronta la questione del rapporto con gli oltre 5 milioni di cittadini migranti che oggi vivono, lavorano, studiano, crescono ed invecchiano nel nostro Paese. In particolare, una prospettiva e una competenza interculturale rappresentano l’indispensabile bagaglio di risorse per una scuola adeguata ai tempi, capace di formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l’incontro con le differenze culturali è ormai la norma.

PARTE PRIMA

LA RICERCA

Metodologia e strumenti adottati nella ricerca

MARCO CATARCI

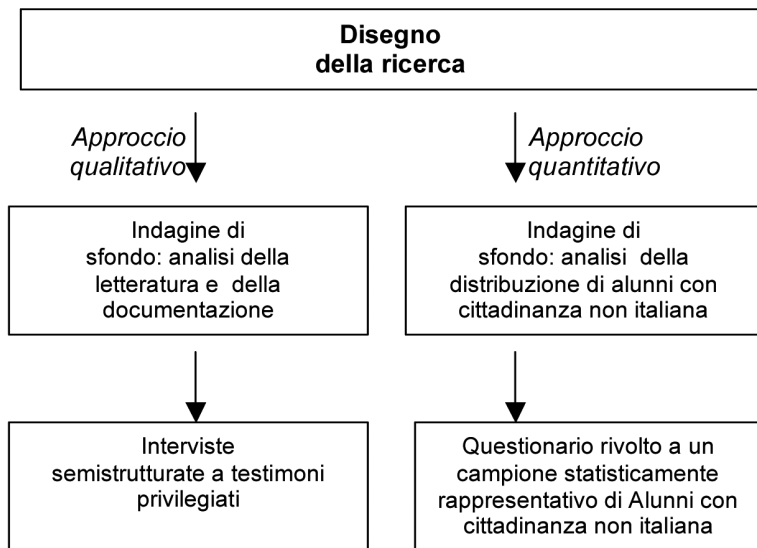
2.1 Il disegno della ricerca

L'indagine sulle scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana, coordinata da Massimiliano Fiorucci e Marco Catarci, è stata realizzata tra il settembre 2012 e il giugno 2013, al fine di conseguire i seguenti obiettivi:

- descrivere e comprendere le scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana iscritti al I anno delle scuole secondarie di II grado a Roma;
- indagare il ruolo e il peso dei diversi fattori – ad esempio i genitori, il gruppo dei pari, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione – che influiscono sulle scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana;
- analizzare le pratiche di orientamento adottate nei contesti scolastici a favore dell'intera popolazione scolastica e degli alunni con cittadinanza non italiana;
- approfondire le motivazioni e le aspettative per il futuro degli alunni con cittadinanza non italiana;
- descrivere consumi e abitudini culturali degli alunni con cittadinanza non italiana.

L'indagine è stata realizzata attraverso una doppia pista di indagine: una qualitativa, svolta attraverso interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati dell'inserimento scolastico (insegnanti, dirigenti, studenti, operatori, esperti), ed una quantitativa, realizzata attraverso la somministrazione di un questionario ad un campione statisticamente rappresentativo di alunni con cittadinanza non italiana iscritti al I anno della scuola secondaria di II grado nella città di Roma.

Figura 1: Il disegno della ricerca



2.2 La pista qualitativa dell'indagine

La scelta dell'approccio qualitativo e, all'interno di questo, di una tecnica come l'intervista semistrutturata si fonda sulla necessità di utilizzare una prospettiva interpretativo-relazionale del percorso di ricerca. La pista qualitativa è stata adottata, infatti, per far emergere caratteristiche e dinamiche relative alle qualità pedagogiche e alle dimensioni relazionali degli oggetti di indagine. In questo modo, le interviste si sono rivelate modalità imprescindibili nella ricerca, perché in grado di innescare un processo di riflessione individuale e collettiva capace di far emergere nuove consapevolezze negli intervistati, attraverso il racconto del vissuto esperienziale.

L'intervista qualitativa rappresenta, in particolare, "una conversazione a) provocata dall'intervistatore, b) rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e c) in numero consistente, d) avente finalità di tipo conoscitivo, e) guidata dall'intervistatore, f) sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione"¹.

¹ Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Vol. III, *Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna, 2003, p. 70. Sull'intervista si veda anche: Gianturco G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano, 2004.

In questo senso, Lucia Lumbelli distingue due possibili accezioni dell'approccio qualitativo nella ricerca in educazione. La prima è quella che considera il momento qualitativo della ricerca come premessa alla possibilità di effettuare la ricerca quantitativa e, perciò, come fase preliminare del metodo sperimentale.

Quest'ultimo presenterebbe così, rispetto al momento qualitativo, maggiore garanzia e rigore, corretto collegamento con le teorie che forniscono le ipotesi, nonché rilevanza e precisione delle variabili che si intendono misurare. Questa accezione di significato "consente di assimilare il qualitativo all'esplosivo [...]". Si tratta in sostanza di tutto ciò che avviene in un processo di ricerca prima che essa entri nella sua fase centrale, di esperimento o di osservazione controllata o provocata su ipotesi ben precise, riferite a variabili rigorosamente determinate in termini di fatti misurabili o comunque traducibili in dati quantitativi"².

Susanna Mantovani osserva, tuttavia, che esistono temi e tagli propri della ricerca educativa che non possono, per loro natura, essere affrontati con strumenti quantitativi e richiedono un approccio qualitativo, descrittivo, condotto con strumenti di tipo "clinico", che non impongono peraltro di rinunciare né al massimo possibile di rigore nel progettare la ricerca, né al formulare le ipotesi e scegliere le procedure per la raccolta dei dati in modo congruente con le teorie di riferimento³. È proprio questa seconda accezione dell'approccio qualitativo che lo rende indipendente dalla prospettiva quantitativa.

La metodologia qualitativa si avvale di strumenti diversi, ma un ruolo peculiare viene attribuito al colloquio di tipo clinico, che consente di raccogliere informazioni di carattere storico-individuale, relative all'esperienza e al vissuto del soggetto⁴.

Questa prospettiva metodologica raccoglie, quindi, l'invito di Piero Bertolini, che "mette in guardia contro un approccio empirico-sperimentale che faccia dimenticare la *struttura di senso* della dimensione educativa"⁵ e quello di Duccio Demetrio, il quale evidenzia che "la cultura euristica del formatore non può esimersi dal confrontarsi con indirizzi di ricerca empirica riconduci-

² Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 1984, p. 113.

³ Mantovani S., *Problemi, possibilità, limiti della ricerca sul campo in educazione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, pp. 29 e 30.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Ivi, p. 31.

bili alla fenomenologia, alla psicologia clinica e costruttivista e all'approccio sistemico"⁶.

In questa prospettiva, la dimensione qualitativa impone al ricercatore di adottare metodi che non implicano l'uso di strumenti i cui dati rilevati siano trasferibili in ordini matematici, ma che, al contrario, consentono di raccogliere impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti ed esperienze.

A tale proposito, Demetrio individua i seguenti comportamenti fondamentali del "ricercatore qualitativo":

- ottenere informazioni che rivelino l'essenziale (ovvero le sintesi esplicative-interpretative) delle situazioni micro-relazionali assunte a campo d'indagine;
- stabilire contatti diretti e interlocutori con i soggetti che fanno parte di quelle situazioni;
- accettare che il processo di ricerca sia aperto a variazioni del percorso e ad aggiustamenti successivi;
- avviare il programma di ricerca più da un'idea guida che da un'ipotesi o gamma di enunciati da verificare;
- fare in modo che l'idea iniziale si articoli e ramifichi a seconda dei passaggi incontrati o delle nuove esigenze euristiche;
- assumere l'eventuale variazione del percorso di ricerca originariamente programmato, come una risposta problematica e non come un insuccesso;
- delineare il disegno teorico di quanto si va scoprendo nel corso della ricerca, senza rinunciare a porsi pregiudizialmente comunque dei problemi teorici⁷.

Le informazioni che giungono al ricercatore arricchiscono, nel corso dell'indagine, la sua strategia teorica e gli impongono di modificare in itinere la strumentazione di cui, all'inizio, si era dotato, così come anche la tipologia dei rilevatori.

La metodologia qualitativa configura, in questo modo, uno spazio micro-pedagogico che è "uno spazio-tempo determinato entro il quale si realizza un intervento che include, da parte dell'attore-ricercatore, un'attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco, delle loro connessioni, delle regole che la sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano"⁸.

⁶ Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. XXI.

⁷ Ivi, pp. XXII e XXIII.

⁸ Ivi, p. XXI.

La ricerca qualitativa enfatizza, quindi, il momento concettuale e problematico, assumendolo come un facilitatore cognitivo, rispettando, così, l'irriducibilità dei fenomeni complessi che si indagano.

Anche Francesco Susi sottolinea che il metodo di indagine attraverso le interviste, pur non consentendo conclusioni di tipo statistico, permette di far emergere problemi rilevanti, che assumono un valore tendenziale-generale per il fenomeno preso in esame e che si possono approfondire, poi, con ulteriori ricerche e con l'uso di strumenti diversi⁹.

Il ricercatore può approfondire, così, gli elementi e le situazioni problematiche del contesto indagato, a partire dall'esperienza e dal vissuto dell'intervistato.

Il riferimento all'esperienza è del resto evidenziato, in ambito sociologico, anche da Franco Ferrarotti, che sottolinea come l'utilizzo del metodo qualitativo permette di ricavare conoscenza dalla soggettività, a patto di adottare categorie metodologiche prestabilite che consentano l'esclusione dall'ambito della ricerca di tutto ciò che sia estraneo agli obiettivi dell'indagine, anche quando risulti socialmente e politicamente di grande rilevanza. A tal fine, è opportuno adottare tecniche di ascolto, che consentano di stabilire con il gruppo umano indagato una comunicazione, non solo metodologicamente corretta, ma altresì umanamente significativa¹⁰.

Tenendo conto dello specifico disegno della ricerca, il ricercatore può, in questo modo, trarre stimoli, che consentono di affinare le ipotesi, gli strumenti di indagine e di indagare una specifica realtà nei suoi "aspetti problematici".

La scelta di utilizzare la metodologia qualitativa risponde proprio all'esigenza di indagare una realtà non riducibile a dati quantitativi, perché estremamente complessa, nonché al tentativo di coinvolgere dimensioni e livelli differenti. La modalità qualitativa consente, in questo modo, di rispettare la totalità, la complessità, e la ricchezza del campo in cui si sviluppa l'indagine.

Per ciò che concerne lo specifico strumento adottato nell'indagine qualitativa, l'intervista a "testimoni privilegiati", va ricordato che l'intervista è uno scambio verbale fra due persone, una delle quali – l'intervistatore – pone delle domande più o meno rigidamente prefissate, al fine di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra – l'intervistato – su di un particolare tema. È doveroso osservare che durante l'interazione i ruoli e i fini dei due interlocutori sono differenti: per questo motivo, l'intervista non si configura come una situazione simmetrica, ma come una condizione asimmetrica, in cui la persona che

⁹ Susi F., *Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane*, in Susi F. (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995, p. 106.

¹⁰ Cfr. Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981.

intervista deve essere capace sia di mettere l'intervistato a proprio agio, sia di ascoltarlo adeguatamente e aiutarlo a esprimere ciò che pensa e sente¹¹.

È possibile descrivere diversi tipi di intervista:

- l'intervista libera o in profondità o non direttiva, in cui si può spaziare e scegliere quale percorso seguire nel discorso, sulla base di un tema proposto dall'intervistatore. Questi cerca, inoltre, solo di stimolare l'intervistato a parlare il più liberamente possibile, mentre quest'ultimo può dire tutto ciò che desidera o che ritiene importante sul tema dell'intervista;
- l'intervista semi strutturata, del tutto simile all'intervista libera per modalità e per approfondimento dei temi, in cui però vi sono alcune domande che l'intervistatore deve obbligatoriamente porre nel corso del colloquio. Queste domande devono essere rivolte a tutti gli intervistati, anche se il momento in cui vengono poste e la stessa formulazione all'intervistato possono essere diversi da soggetto a soggetto;
- l'intervista strutturata, in cui le domande sono assai precise e decise in anticipo, poste secondo un ordine prefissato che il ricercatore ritiene ottimale;
- l'intervista rigidamente strutturata, che si realizza nella forma del questionario: in essa sono rigidamente prefissate non solo la formulazione e la scansione delle domande, ma anche le risposte¹².

Quando si parla di intervista, nel campo della ricerca qualitativa, si intende per lo più riferirsi a un'intervista libera o in profondità. L'intervista non direttiva mette al centro dell'interazione la persona dell'intervistato, verso il quale l'intervistatore deve esprimere un atteggiamento che Rogers definisce "accettazione positiva incondizionata"¹³.

In un'intervista in profondità il soggetto intervistato è al centro della relazione, può esprimere il suo personale punto di vista sui temi oggetto di ricerca e scegliere le parole, le frasi e gli argomenti con i quali sostenere le sue tesi: per questo motivo, l'intervista viene costruita sul suo modo unico e originale di considerare il tema oggetto di indagine.

Affinché questo modo unico e originale di vivere l'oggetto dell'intervista da parte dell'intervistato possa pienamente esprimersi, l'intervistatore, dopo aver suggerito il tema, dovrà manifestare elementi comunicativi positivi, quale

¹¹ Kanizsa S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, cit., p. 38.

¹² Ivi, pp. 53-55.

¹³ Cfr. Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970; Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973.

l'atteggiamento di ascolto interessato e non giudicante, lasciando all'intervistato la possibilità di affrontare l'argomento dall'angolatura a lui preferita.

L'intervistatore si pone, inoltre, in atteggiamento di ascolto non solo delle parole, ma anche di tutto quell'insieme di comportamenti e atteggiamenti, che costituiscono il modo di essere dell'intervistato.

È proprio questo carattere di apertura che rende l'intervista non direttiva adatta a indagare tematiche complesse nel campo dell'educazione.

È importante sottolineare, inoltre, che durante l'intervista ciascuno degli interlocutori ha un ruolo ben chiaro, cui sono legati precisi diritti e doveri. Dal momento che la relazione non è simmetrica, diritti e doveri sono altrettanto asimmetricamente distribuiti: in particolare, l'intervistato ha tutti i diritti e l'intervistatore tutti i doveri. Il rispetto dei propri doveri da parte dell'intervistatore non è, poi, solo garanzia della validità e affidabilità scientifica dell'intervista, ma anche del rispetto della persona intervistata¹⁴.

L'intervistatore può, infatti, essere pronto a cogliere tutto ciò che l'intervistato ha da dire, soltanto ponendosi in atteggiamento di ascolto attento a tutti i possibili atti comunicativi dell'intervistato, qualsiasi sia il medium utilizzato.

In questo modo, l'intervistatore può sviluppare una vera e propria empatia nei confronti dell'intervistato, anche al fine di individuare i meccanismi di difesa del suo interlocutore e, di conseguenza, anche i propri¹⁵.

La sospensione di ogni giudizio costituisce un atteggiamento fondamentale dell'intervistatore, proprio per evitare che gli intervistati siano timorosi di un atteggiamento valutativo. Solo questa attenzione consente all'intervistato di sentire "accolti" i propri vissuti e di esprimere quello che ritiene veramente importante.

L'intervistatore non può "fingere", tuttavia, nei confronti dell'intervistato: è necessario un atteggiamento sincero, che esprima congruenza tra i propri pensieri e ciò che si comunica all'intervistato.

Infatti, ogni incongruenza fra ciò che si sente nel profondo e ciò che si dichiara a parole inevitabilmente si paleserà, anche attraverso modalità di comunicazione non verbale, che verranno certamente recepite dall'intervistato, il quale inizierà a diffidare e, di conseguenza, a non esporsi troppo durante l'intervista¹⁶.

Questo atteggiamento attivo, interessato, congruente e non giudicante dell'intervistatore costituisce, pertanto, un aspetto fondamentale della dinamica dell'intervista, nella quale il comportamento di ciascun soggetto è influenzato da quello dell'altro.

¹⁴ Kanizsa S., *L'intervista nella ricerca educativa*, cit., p. 39.

¹⁵ Ivi, pp. 42-43.

¹⁶ Ivi, p. 45.

La realizzazione dell'intervista richiede, infine, di prestare attenzione sia alla fase preparatoria, in cui ad esempio intervistatore e intervistato concordano un luogo per il colloquio, nel quale ambedue gli interlocutori possano sentirsi a loro agio, sia al linguaggio, che deve essere adatto all'intervistato.

In quest'ottica, non è importante effettuare un elevato numero di interviste, anche perché, dopo un certo numero di colloqui, si realizza un effetto di *saturazione*, che causa una ridondanza delle informazioni fornite dai soggetti. Rispetto alla dimensione quantitativa, il concetto di rappresentatività del campione qualitativo è, infatti, differente, poiché deve testimoniare un universo nascosto di dinamiche, così ricche o complesse da non essere riducibili a forme complessive manifeste, per cui non è tanto importante intervistare una gran massa di soggetti, ma scegliere alcuni campioni sui quali agire in profondità¹⁷.

Lo stesso rigore metodologico dell'intervista viene garantito dalla qualità del comportamento verbale stesso dell'intervistatore, che deve tenere conto delle effettive verbalizzazioni dell'intervistato e approfondire i punti rilevanti per le finalità della ricerca¹⁸.

L'intervista è stata condotta, nell'ambito della presente ricerca, sulla base di una "griglia" o "scaletta", che ha avuto una funzione di guida durante il dialogo. Quando dal colloquio sono emerse ulteriori questioni rilevanti ai fini della ricerca, l'intervistatore ha approfondito, comunque, i temi ritenuti interessanti dall'intervistato.

Le interviste si sono, quindi, svolte in forma libera, non direttiva, con uno schema di punti chiave da seguire nel discorso. Si sono poste, così, le domande facendo parlare l'interlocutore sulle questioni che egli stesso riteneva importanti, ma cercando di stimolarlo anche sui punti chiave che si intendevano indagare.

La griglia dell'intervista, utilizzata nella ricerca, si sviluppa attraverso i seguenti ambiti tematici:

- *percorso scolastico/formazione* (difficoltà a scuola, aspetti positivi e negativi della scuola, discriminazione, accoglienza e clima scolastico, attività interculturali della scuola);
- *dimensione familiare* (opinione dei genitori sulle scelte scolastiche, atteggiamento dei genitori rispetto alle scelte scolastiche, interesse dei genitori al rendimento scolastico);
- *dimensione sociale/amicizie* (attività nel tempo libero, frequentazioni nel tempo libero, luoghi frequentati nel tempo libero);

¹⁷ Ivi, p. 75.

¹⁸ *Ibidem*.

- *orientamento* (attività di orientamento della scuola, motivazioni della scelta, persone che hanno dato consigli nella scelta della scuola superiore, soddisfazione rispetto alla scelta fatta, certezza sulle scelte future, giudizio sulla spendibilità del titolo di studio);
- *accesso alle fonti informative* (utilizzo del pc e di internet per finalità scolastiche, di orientamento e di socializzazione);
- *motivazioni e aspettative per il futuro* (aspettative per il futuro in merito a studio, lavoro, luogo in cui vivere, aspettative universitarie, giudizio sulla discriminazione nel mercato del lavoro, progetti e aspettative dei genitori nei confronti del proprio figlio)¹⁹.

Dall'ottobre 2012 al maggio 2013 sono stati intervistati 41 testimoni privilegiati, così suddivisi²⁰: 26 insegnanti, 7 studenti con cittadinanza non italiana, 3 dirigenti, 3 componenti del personale ATA (Amministrativo, Tecnico e Ausiliario), 1 operatore sociale, 1 esperto sui temi dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda (tabella 1).

Tabella 1: I soggetti intervistati nel corso dell'indagine

Codifica	Ruolo dell'intervistato	Istituzione	Data
Int. 1.	Dirigente scolastico	Istituto comprensivo	29/10/2012
Int. 2.	Insegnante	Istituto comprensivo	29/10/2012
Int. 3.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	31/10/2012
Int. 4.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	22/10/2012
Int. 5.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	30/10/2012
Int. 6.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	31/10/2012
Int. 7.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	03/11/2012
Int. 8.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (professionale)	14/11/2012

¹⁹ Cfr. in allegato la griglia utilizzata per l'intervista.

²⁰ Le interviste sono state realizzate da: Alessandra Casalbore, Marco Catarci, Alessia Checchi, Bianca Briceag, Ivana Brizio, Veronica Riccardi, Zineta Tace, Elisa Vinciguerra.

Int. 9.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	20/11/2012
Int. 10.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	23/11/2012
Int. 11.	Insegnante	Istituto comprensivo	14/11/2012
Int. 12.	Insegnante	Istituto di formazione professionale regionale	24/11/2012
Int. 13.	Studente con cittadinanza non italiana	Istituto secondario di II grado (liceo)	29/11/2012
Int. 14.	Insegnante	Istituto comprensivo	26/11/2012
Int. 15.	Insegnante	Istituto comprensivo	21/11/2012
Int. 16.	Personale ATA (ausiliario)	Istituto comprensivo	08/01/2013
Int. 17.	Personale ATA (amministrativo)	Istituto comprensivo	08/01/2013
Int. 18.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (professionale)	22/11/2012
Int. 19.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (professionale)	28/05/2013
Int. 20.	Insegnante	Istituto comprensivo	13/02/2013
Int. 21.	Dirigente	Istituto di formazione professionale regionale	15/01/2013
Int. 22.	Esperto	Università per stranieri di Siena	08/04/2013
Int. 23.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (Liceo)	11/01/2012
Int. 24.	Insegnante	Istituto comprensivo	08/01/2013
Int. 25.	Insegnante	Istituto comprensivo	18/02/2013
Int. 26.	Dirigente	Centro di Formazione Professionale	08/01/2013
Int. 27.	Insegnante	Centro di Formazione Professionale	18/02/2013
Int. 28.	Studente con cittadinanza non italiana	Istituto secondario di II grado (liceo)	22/03/2013
Int. 29.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (liceo e istituto tecnico)	18/02/2013
Int. 30.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (professionale)	29/01/2013
Int. 31.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (tecnico)	12/02/2013

Int. 32.	Insegnante (referente per l'orientamento)	Istituto secondario di II grado (tecnico)	25/02/2013
Int. 33.	Personale ATA (amministrativo)	Istituto secondario di II grado (tecnico)	30/05/2013
Int. 34.	Studente con cittadinanza non italiana	Istituto secondario di II grado (tecnico)	21/02/2013
Int. 35.	Studente con cittadinanza non italiana	Istituto secondario di II grado (tecnico)	21/02/2013
Int. 36.	Operatore sociale	ONLUS	13/02/2013
Int. 37.	Studente con cittadinanza non italiana	Istituto secondario di II grado (tecnico)	25/02/2013
Int. 38.	Studente con cittadinanza non italiana	Istituto secondario di II grado (tecnico)	25/02/2013
Int. 39.	Studente con cittadinanza non italiana	Istituto secondario di II grado (tecnico)	25/02/2013
Int. 40.	Insegnante	Istituto secondario di II grado (tecnico)	25/02/2013
Int. 41.	Insegnante (referente per l'orientamento)	Istituto comprensivo	07/03/2013

Per quanto concerne l'analisi del materiale raccolto nel corso della ricerca, si è proceduto attraverso i seguenti passaggi:

- lettura di ogni intervista;
- selezione dei passi significativi, sulla base della lettura delle interviste;
- raccolta in “contenitori tematici”;
- costruzione di classificazioni semplici e crociate;
- interpretazione dei dati raccolti.

Il *corpus testuale* costituito dalla trascrizione fedele delle interviste realizzate è stato successivamente analizzato attraverso la definizione di categorie concettuali in grado di dar conto delle diverse prospettive e dei punti di vista espressi dagli interlocutori.

2.3 La pista quantitativa

La pista quantitativa è stata adottata per condurre una indagine per questionario somministrato agli studenti con cittadinanza non italiana iscritti al I anno delle scuole secondarie di II grado della città di Roma.

Va ricordato che l'inchiesta campionaria consiste in una modalità per “rilevare informazioni: a) interrogando, b) gli stessi individui oggetto della ricerca,

c) appartenenti ad un campione rappresentativo, d) mediante una procedura standardizzata di interrogazione, e) allo scopo di studiare le relazioni esistenti tra le variabili»²¹.

Il particolare ambito dell'indagine – il I anno delle scuole secondarie di II grado della città di Roma – è stato scelto poiché i dati sulla distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana evidenziano che si tratta di un anno particolarmente delicato di passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione.

Per comprendere tale motivazione è opportuno ricordare qui le caratteristiche più rilevanti della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale. Va anzitutto ricordato che in Italia il fenomeno migratorio ha raggiunto ormai, con la presenza di circa 5 milioni di immigrati, le proporzioni di altri Paesi europei di più antica tradizione migratoria²², con effetti non più trascurabili sul sistema di istruzione. Basti pensare che, negli ultimi quindici anni, il numero di studenti con cittadinanza non italiana (censiti annualmente dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) si è decuplicato, passando dalle 59.389 unità dell'a.s. 1996/97 alle 755.939 dell'a.s. 2011/12, modificando profondamente la composizione della popolazione scolastica nazionale.

Con un incremento di 45.676 unità rispetto all'anno precedente e una crescita particolarmente significativa nella scuola dell'infanzia, la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana rappresenta, senza dubbio, una realtà strutturale del sistema scolastico italiano: l'incidenza degli stranieri sulla popolazione scolastica complessiva è in media dell'8,4%²³.

Caratteristica peculiare di questa presenza è l'estrema eterogeneità delle provenienze di origine (ben 193 differenti nazionalità)²⁴, dalla quale scaturisce una complessità facilmente intuibile nel momento in cui ci si propone di progettare iniziative indirizzate all'inclusione sociale e formativa degli allievi immigrati. In particolare, le cittadinanze più rappresentate nel sistema scolastico nazionale sono, nell'ordine, quelle della Romania (con 141.050 unità, pari al 18,7% dell'intera popolazione scolastica non italiana), quella albanese (103.000; 13,6%) e quella marocchina (95.912; 12,7%).

Anche la distribuzione abbastanza uniforme degli studenti stranieri nei diversi ordini scolastici conferma il carattere strutturale della loro presenza: il

²¹ Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Vol. II, *Le tecniche quantitative*, il Mulino, Bologna, 2003, p. 124.

²² Caritas-Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2012*, Idos, Roma, 2012, p. 12.

²³ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Fondazione ISMU, Milano, 2013, p. 10.

²⁴ Ivi, p. 3.

20,7% frequenta la scuola dell'infanzia, il 35,5% quella primaria, il 22% quella secondaria di I grado e il 21,7% quella secondaria di II grado.

Se si osserva l'incidenza degli allievi immigrati sul totale della popolazione, si conferma la maggiore presenza, storicamente riscontrata, nella scuola primaria, con il 9,5% degli allievi di origine straniera (pari, in termini assoluti, a 268.671 alunni). Seguono la scuola secondaria di I grado con una incidenza del 9,3% (166.043 allievi), la scuola secondaria di II grado con il 6,2% (164.524 studenti) e, infine, la scuola dell'infanzia con il 9,2% dei bambini di origine straniera frequentanti questo ordine di scuola (156.701 allievi) (tabella 2).

Tabella 2: Quadro di sintesi sulla presenza degli allievi con cittadinanza non italiana. A.s. 2011/12

Gli alunni con cittadinanza non italiana	755.939
L'incremento rispetto all'anno scolastico precedente	+ 45.676
L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni	8,4%
Il livello scolastico con l'incidenza più elevata: Primarie	9,5%
Le scuole con il maggior aumento rispetto all'a.s. 2010/2011: Infanzia	+ 12.433
Numero di cittadinanze straniere	193
Le scuole superiori con una maggiore presenza di stranieri: Istituti professionali	64.852
Le scuole superiori con l'incidenza più elevata: Istituti professionali	12,1%

Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Fondazione ISMU, Milano, 2013, p. 1.

Un altro aspetto di rilievo concerne la presenza femminile, che, tra gli alunni con cittadinanza non italiana, è in media del 47,6%, con una percentuale più alta registrata negli istituti secondari di II grado (49,5%, prevalentemente negli ex istituti magistrali, nei licei classici e linguistici).

Una riflessione specifica merita la condizione di coloro che, all'interno della popolazione degli studenti con cittadinanza non italiana, sono nati in Italia: una quota che è aumentata nel corso degli ultimi anni, passando dal 34,7% nell'a.s. 2007/08 al 44,2% dell'a.s. 2011/12 (corrispondente a 334.284 alunni). L'incidenza più elevata si registra nelle scuole dell'infanzia (l'80,4% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia) e nelle scuole primarie

(54,1%), a prova del fatto che il fenomeno è destinato ad aumentare negli anni a venire²⁵. Va osservato che una distinzione tra nati in Italia e all'estero è cruciale nel caso degli alunni con cittadinanza non italiana, dal momento che l'esperienza scolastica di uno studente che ha effettuato tutto il suo percorso scolastico nel sistema scolastico italiano è, in genere, assai diversa da quella di un "alunno neo arrivato": quest'ultimo manifesta solitamente anche più consistenti bisogni di conoscenza della lingua italiana e di orientamento nel sistema scolastico del nostro Paese.

Un'analisi della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale segnala, infine, un aspetto allarmante sul piano delle opportunità formative e sociali, veicolato da una vera e propria "canalizzazione formativa" che si realizza nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado, accompagnata, tra l'altro, da una consistente dispersione scolastica nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado. È proprio questo dato all'origine della scelta di concentrare l'indagine quantitativa nel I anno della scuola secondaria di II grado.

Va osservato, infatti, che solo il 63% degli allievi con cittadinanza non italiana che ha frequentato una scuola secondaria di I grado si iscrive, poi, ad una scuola secondaria di II grado. In questo senso, il caso più drammatico è rappresentato dalle vicende dei quasi 12 mila studenti Rom, Sinti e Camminanti, la cui distribuzione tra i diversi ordini del sistema scolastico italiano mette in luce una inquietante dispersione scolastica: gli alunni Rom, Sinti e Camminanti inseriti nell'istruzione primaria sono, infatti, 6.416, una quota corrispondente a poco più della metà di essi è poi iscritta alla scuola secondaria superiore di I grado, mentre soltanto 134 studenti Rom, Sinti e Camminanti sono iscritti, su tutto il territorio nazionale, alle scuole secondarie di II grado²⁶.

Ciò che colpisce maggiormente nel momento in cui si prendono in esame le scelte della tipologia della scuola secondaria di II grado compiute dagli alunni con cittadinanza non italiana è che proprio nel primo snodo nel quale si realizza una distinzione tra allievi, dopo il percorso comune del primo ciclo di istruzione, si registra una marcata differenziazione tra le scelte degli alunni con cittadinanza non italiana e quelle dei compagni autoctoni. Mentre quasi la metà degli italiani (47,8%) frequenta i licei (compresa l'istruzione artistica) e solo il 18,9% di essi è iscritto a istituti professionali, per gli allievi di origine immigrata la situazione appare, di fatto, capovolta: solo il 19,3% di essi frequenta il liceo, mentre tre quarti (77,7%) sono iscritti a istituti tecnici e professionali (il 39,4% a istituti professionali e il 38,3% a istituti tecnici). Si

²⁵ Ivi, pp. 11-12.

²⁶ Ivi, p. 8.

profila, così, una distinzione formativa che senza dubbio prefigura, in modo preoccupante, successive differenziazioni nei percorsi di inserimento nella società e nel mercato del lavoro, con conseguenze evidenti sul piano della capacità del soggetto di compiere scelte consapevoli, di realizzarsi e influire nel proprio contesto di vita. A questo proposito, è stato persino calcolato come uno studente straniero abbia una probabilità relativa di iscriversi a un istituto professionale quasi tripla rispetto ad un italiano (tabella 3)²⁷.

Tabella 3: Scelte scolastiche nell'istruzione secondaria di II grado.

Istituto secondario di II grado	Alunni con cittadinanza non italiana (v.a.)	Alunni italiani (v.a.)	Alunni con cittadinanza non italiana (%)	Alunni italiani (%)	Rapporto di rischio relativo Cittadinanza non italiana/italiani
Licei	31.731	1.095.481	19,3	44,0	0,30
Istituti tecnici	62.981	830.218	38,3	33,3	1,24
Istituti professionali	64.852	471.06	39,4	18,9	2,79
Istruzione artistica	4.960	93.851	3,0	3,8	0,79
Totale	164.524	2.490.610	100,0	100,0	

Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Fondazione ISMU, Milano, 2013, p. 16.

Va osservato che una tale canalizzazione formativa è all'origine anche di vincoli e ostacoli per l'accesso all'istruzione universitaria. Come segnala una ricerca dell'European Migration Network, in Italia la presenza di studenti stranieri nelle Università resta infatti inferiore rispetto a quella registrata in molti altri Paesi europei: in Gran Bretagna ci sono 550mila studenti universitari con cittadinanza non nazionale, in Germania e Francia 250mila, mentre in Italia solo 70mila (nel nostro Paese l'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione passa dal 4,5% tra gli immatricolati, al 3,8% tra gli iscritti complessivi all'università, fino al 2,7% tra i laureati)²⁸.

²⁷ Ivi, p. 16.

²⁸ EMN-European Migration Network, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Idos, Roma, 2013, p. 45.

Un ulteriore segnale della differenziazione in termini di opportunità sociali tra ragazzi con background migratorio e autoctoni è rappresentato dalla cospicua presenza di ragazzi con cittadinanza non nazionale all'interno della popolazione NEET (acronimo inglese di *Not in Education, Employment or Training*, vale a dire “Non studia, non lavora, non è in formazione”). Nel nostro Paese, 1 giovane su 5 (per la precisione il 21,1%) della popolazione tra i 15 e i 24 anni è NEET. In questo scenario appare significativo, infine, quanto emerge da un'indagine condotta da Eurofound (la Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro), che mostra come gli immigrati abbiano addirittura il 70% in più di probabilità di diventare NEET rispetto agli autoctoni²⁹.

Per ciò che concerne la determinazione del campione, si è scelto di utilizzare un campionamento a grappoli, una procedura simile a quella del campionamento a stadi, utilizzata solitamente con popolazioni naturalmente suddivise in unità spaziali contigue, denominate “grappoli”. In tale procedura non vengono estratte direttamente le unità elementari (gli individui) ma i grappoli, e successivamente tutte le unità elementari appartenenti ai grappoli estratti vengono incluse nel campione³⁰.

Proprio tale caratteristica di questa tipologia di campionamento ha consentito di somministrare il questionario a tutti gli allievi con cittadinanza non italiana del I anno di ciascun istituto di scuola secondaria di II grado (il “grappolo”) estratto nel campione, facilitando la procedura di somministrazione ed evitando di dover realizzare una nuova estrazione che sarebbe stata necessaria ad esempio in un campionamento “a stadi”, nel quale la popolazione viene suddivisa su più livelli gerarchicamente ordinati.

È questa una procedura di grande utilità quando, come nel caso della ricerca, non è disponibile una lista delle unità elementari (nel caso presente della ricerca, della popolazione degli allievi con cittadinanza non italiana iscritta nell'a.s. 2011/2012 al primo anno della scuola secondaria di II grado nella città di Roma).

Per la determinazione del totale delle unità primarie (gli studenti con cittadinanza non italiana) da includere nel campione si è fatto riferimento al database del Servizio statistico della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricer-

²⁹ Eurofound-European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012, p. 24.

³⁰ Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. IV, *L'analisi dei dati*, il Mulino, Bologna, 2003, p. 31.

ca. Da tale database si ricava che nell'anno scolastico 2011/2012 nelle scuole di Roma vi erano 1.287 allievi stranieri, di cui poco più della metà (54,1%) inserita nei licei, poco meno di un quinto (17,1%) negli istituti professionali e poco meno di un terzo (28,8%) negli istituti tecnici.

Tabella 4: Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di II grado per ordine di scuola (a.s. 2011/2012).

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Licei	696	54,1	54,1	54,1
Istituti tecnici	220	17,1	17,1	71,2
Istituti professionali	371	28,8	28,8	100,0

Fonte: Servizio statistico della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (N.B. Nella presente tabella l'"Istruzione artistica" è stata inclusa nella categoria "Licei").

Nel caso dell'indagine il campione è stato stratificato in licei, istituti professionali e tecnici e, attraverso la stratificazione di Neyman, è stato estratto un campione di 17 scuole, rappresentativo di tali strati, con probabilità di selezione proporzionale alla variabile frequenza di allievi stranieri presenti nella scuola³¹.

Sulla base di tale determinazione del campione, l'indagine per questionario è stata svolta nelle scuole intervistando tutti gli allievi con cittadinanza non italiana presenti nel singolo istituto, per un totale complessivo di 263 questionari somministrati.

Il questionario somministrato, composto da 72 domande a risposta chiusa e aperta, per complessive 240 variabili, si articola nelle seguenti sezioni:

- *dati socio-ascrittivi* (genere, anno e luogo di nascita, tempo di permanenza nella città di Roma);
- *percorso scolastico* (motivazioni, aspettative, difficoltà e risultati del percorso e delle scelte scolastiche, competenze linguistiche);

³¹ L'intero gruppo di ricerca è particolarmente grato al prof. Giuseppe Bove e alla prof.ssa Daniela Mariella per la preziosissima consulenza fornita nella scelta e nella determinazione del campione. Si ringrazia anche la dott.ssa Carla Borrini del Servizio statistico della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per la cortese collaborazione.

- *dimensione sociale e familiare* (caratteristiche, titoli di studio, competenze linguistiche, aspettative, progetto migratorio, relazioni, consumi culturali nel nucleo familiare);
- *orientamento, motivazioni e aspettative per il futuro* (esperienza scolastica precedente, partecipazione ad attività di orientamento, accesso e rilevanza assegnata alle fonti informative, grado di soddisfazione rispetto alle scelte effettuate, progetti futuri);
- *amicizie e tempo extrascolastico* (tempo libero, relazioni sociali, occasioni di socializzazione, utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione)³².

³² L'elaborazione statistica del questionario, illustrata nel capitolo successivo, è stata realizzata da Marco Catarci.

Gli esiti della ricerca sul campo

BIANCA BRICEAG, ALESSANDRA CASALBORE, ALESSIA CHECCHI, ANNACECILIA MELCHIORRE, VERONICA RICCARDI, ZINETA TACE, ADELE TINABURRI, ELISA VINCIGUERRA¹

3.1 Scelte scolastiche e motivazioni

La ricerca “Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana” si poneva come obiettivo prioritario l’analisi dei processi di orientamento scolastico messi in atto dalle scuole secondarie di primo e di secondo grado e sperimentati dagli alunni con cittadinanza non italiana.

La ricerca aveva come oggetto di studio gli studenti di origine straniera frequentanti il primo anno degli istituti secondari di secondo grado a Roma. La decisione di limitare lo studio agli studenti neoiscritti nasce dall’esigenza di analizzare i “percorsi di orientamento” che hanno portato gli studenti a scegliere una determinata tipologia di scuola (istituto professionale, istituto tecnico, istituto artistico, liceo) e i fattori che concorrono a determinare tali processi.

La scelta della scuola superiore non deve essere sottovalutata in quanto rappresenta un importante indicatore predittivo della futura carriera lavorativa; questo settore di istruzione rappresenta per molti giovani l’anello di congiunzione tra il mondo della formazione e quello del lavoro, quindi è a questo livello che si formano e si sviluppano le dinamiche che influenzeranno

¹ Alessandra Casalbore è autrice del paragrafo 3.1, Alessia Checchi è autrice del paragrafo 3.4, Annacecilia Melchiorre è autrice del paragrafo 3.3, Veronica Riccardi è autrice del paragrafo 3.5, Zineta Tace è autrice del paragrafo 3.2, Adele Tinaburri è autrice del paragrafo 3.6, Bianca Briceag ed Elisa Vinciguerra sono autrici del paragrafo 3.7.

l'inserimento professionale e sociale dei giovani stranieri nella società d'accoglienza. Il possesso di titoli di studio alti (laurea, master, ecc.) rappresenta la via d'accesso per lavori qualificati e questi ultimi sono, secondo Maurizio Ambrosini, un requisito indispensabile "per poter accedere alla stanza dei bottoni"².

Dalla lettura dei dati del Rapporto Nazionale (a.s. 2011/12) "Alunni con cittadinanza non italiana"³ emerge nella scelta della scuola un atteggiamento diametralmente opposto tra "stranieri" e "autoctoni". Gli alunni con cittadinanza non italiana optano prevalentemente per un percorso tecnico-professionale, nello specifico:

- il 39,4% ha scelto un istituto professionale;
- il 38,3% ha scelto un istituto tecnico;
- il 22,3% ha scelto un liceo⁴.

Mentre la maggioranza degli studenti italiani (47,8%) opta per un percorso liceale, solo il 18,9% degli autoctoni è iscritto ad un istituto professionale. Nello specifico si registra che "gli studenti stranieri hanno un rischio relativo quasi triplo rispetto agli italiani di frequentare istituti professionali e, all'estremo opposto, del 70% inferiore rispetto agli italiani di scegliere percorsi liceali. Più sfumate sono le preferenze in positivo per gli istituti tecnici (con un rischio relativo di intraprendere tale percorso del 24% superiore a quello degli italiani) e in negativo per l'istruzione artistica (con una probabilità inferiore al 21% rispetto a quella attribuibile agli italiani)"⁵.

² Ambrosini M., *Il futuro in mezzo a noi*, in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004, p. 10.

³ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, cit.

⁴ Ivi, p. 15.

⁵ Ivi, p. 16.

Tabella 5: Alunni italiani, stranieri nati in Italia, stranieri nati all'estero per scelta di istruzione secondaria di secondo grado. A.s. 2011/2012

Secondaria di II grado	Italiani %	Stranieri nati in Italia %	Stranieri nati all'estero %
Ex istituto magistrale	8,4	5,4	5,0
Istituto professionale	18,9	30,6	40,4
Istituto tecnico	33,3	40,8	38,0
Istruzione artistica	3,8	3,6	2,9
Liceo classico	11,1	4,7	3,6
Liceo linguistico	0,7	0,7	0,3
Liceo scientifico	23,8	14,3	9,8

Fonte: Elaborazione Ismu su dati Miur

Questa differenza in futuro provocherà, probabilmente, delle significative disuguaglianze professionali e sociali: chi si iscrive al liceo continuerà probabilmente il percorso formativo fino all'Università e potrà accedere a lavori di alto profilo, migliorando così il proprio status sociale (mobilità ascendente); mentre chi sceglie gli istituti tecnici e professionali, difficilmente continuerà gli studi oltre la scuola secondaria, si inserirà tendenzialmente nel mercato del lavoro in giovane età e potrà ambire a lavori di profilo medio-basso (mobilità bloccata).

Questa situazione di "subalternità" rispetto agli autoctoni è confermata anche prendendo in esame altri aspetti relativi al successo scolastico:

- gli alunni di origine straniera ottengono, in media, votazioni più basse rispetto a quelle conseguite, nelle stesse materie, dagli autoctoni;
- si rileva, tra gli studenti stranieri, un'alta percentuale di ritardo scolastico dovuto sia all'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica (principalmente per motivi linguistici), sia all'esito negativo dell'anno scolastico (bocciatura);
- i giovani stranieri registrano un tasso di abbandono scolastico più alto di quello dei coetanei italiani.

Luca Queirolo Palmas, nel volume *Prove di seconde generazioni*⁶, ha illu-

⁶ Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni, Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

strato alcuni dei fattori che concorrono a creare e mantenere i meccanismi di disuguaglianza che relegano i figli degli immigrati in una posizione di “precarietà” rispetto agli autoctoni. Questi sono:

– le *aspettative degli insegnanti*: il giudizio che gli insegnanti hanno degli allievi (stranieri e non) incide profondamente sull’immagine che questi ultimi si formano di se stessi e delle proprie capacità scolastiche. Questo meccanismo è stato definito da Robert Rosenthal (negli anni Sessanta) *la profezia che si autoadempie*: il giudizio degli insegnanti viene incamerato dagli allievi che finiscono non solo per accettarlo, ma per crederlo vero ed immutabile. Il giudizio degli insegnanti, inoltre, è uno dei fattori che condiziona, in negativo o in positivo, le scelte scolastiche degli studenti stranieri. Attraverso consigli, opinioni, giudizi, discorsi, paragoni e comportamenti gli insegnanti guidano gli studenti verso le scelte scolastiche future;

– gli *stili di insegnamento*. Il modo in cui l’insegnante imposta la didattica, organizza la lezione e intreccia le relazioni con il gruppo classe dando o togliendo spazio alle voci di ogni allievo (criterio di uguaglianza) costituisce un elemento in grado di agevolare o ostacolare il percorso scolastico degli studenti (stranieri e autoctoni). Per educare al rispetto reciproco gli insegnanti devono essere i primi a dare il buon esempio;

– la *costruzione sociale del merito fra procedure di valutazione e trattamento educativo*. Questo punto racchiude la discussione sul ruolo della scuola intesa come agenzia educativa che deve riservare a tutti lo stesso trattamento o come mezzo di giustizia sociale in quanto deve portare tutti agli stessi risultati, dando maggiore aiuto a chi è svantaggiato dalle condizioni di partenza. Nel primo caso il sistema scolastico rischia di perpetuare i privilegi afferenti ad alcune classi sociali nelle nuove generazioni. Nel secondo caso la scuola si impegna a combattere l’esclusione sociale offrendo a tutti la possibilità di giungere allo stesso punto di arrivo. La filosofia di fondo che guida questa seconda via è rintracciabile nel “principio di giustizia”⁷ enunciato da John Rawls. Secondo il filosofo americano la giustizia non consiste nella mera spartizione del “bene comune” in parti uguali, ma nel dare a tutti le stesse opportunità; ciò implica nella maggior parte dei casi “dare” di più a chi ha di meno. L’obiettivo di questa spartizione “non equa” è colmare lo svantaggio iniziale dovuto a fattori indipendenti dalla volontà del soggetto (economici, culturali, sociali, geografici, eccetera), in modo da poter consentire a tutti di raggiungere gli stessi esiti o almeno di essere nelle condizioni migliori per poterlo fare. Non dobbiamo dimenticare che il rendimento scolastico è uno dei fattori che condiziona la scelta della scuola superiore, avere un rendimento scolastico in-

⁷ Cfr. Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 2008.

sufficiente, oltre a minare l'autostima (scolastica e non solo), non depone a favore di un percorso formativo liceale considerato generalmente più difficile;

– *il funzionamento delle singole scuole*. Responsabilizzare gli istituti rispetto ai risultati scolastici ottenuti dai propri allievi. Questo ribaltamento di posizione non prevede solo una fase di verifica (in itinere e/o conclusiva) dei risultati raggiunti dagli studenti nelle varie discipline (cosa che avviene in ogni scuola), ma anche una valutazione delle strategie didattiche, delle risorse e dei mezzi utilizzati dalla scuola per agevolare questo percorso. In poche parole l'insuccesso scolastico è imputabile sia al singolo studente sia alla scuola. In questa ottica la scuola deve trovare delle strategie per valorizzare e potenziare il background culturale degli alunni non italiani;

– *l'organizzazione complessiva del sistema educativo*. Esaminare il modo in cui ogni istituto si interfaccia con il problema delle disuguaglianze (sociali, etniche, religiose, eccetera). La letteratura distingue tra due grandi tipologie: sistemi optativi (ovvero sistemi rigidi, come ad esempio la scuola superiore di secondo grado di stampo gentiliano) e sistemi competitivi (connotati da una flessibilità di movimento all'interno del sistema, come ad esempio la scuola superiore americana). I primi amplificano le disuguaglianze, mentre i secondi tendono a contenerle all'interno dell'istituzione;

– *il finanziamento dei sistemi educativi*. Un tasto dolente in Italia, investire sulla formazione, dotare la scuola di mezzi adeguati e personale specializzato ad affrontare le dinamiche di esclusione sociale. Questo fattore è determinante nell'agevolare l'inserimento scolastico delle classi svantaggiate;

– *curriculum ufficiale e nascosto*. Revisione dei curricoli scolastici in un'ottica interculturale in grado di includere la storia e la cultura dei paesi di provenienza dei ragazzi stranieri presenti nelle classi italiane e di formare i cittadini di domani che dovranno essere in grado di muoversi con agilità in contesti sempre più multiculturali⁸. Vedere la propria cultura apprezzata e contemplata nelle lezioni scolastiche accresce il senso di autostima personale e motiva lo studente straniero al dialogo-confronto con l'altro e allo studio della disciplina in cui si rispecchia per alcuni aspetti.

A questi fattori "esterni" occorre poi aggiungere i fattori "interni" che segnano, favoriscono o pregiudicano il percorso formativo dei figli degli immigrati ed in particolar modo la scelta della scuola secondaria:

– *l'età di arrivo in Italia*. Tutte le ricerche condotte, in Italia e all'estero, sull'inserimento dei figli degli immigrati nella società d'accoglienza hanno messo in evidenza che l'età di arrivo nel paese è una variabile fondamentale di tale processo. L'essere nati in Italia implica aver svolto l'intero processo

⁸ Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni*, cit., pp. 69-71.

di socializzazione nel paese di immigrazione dei genitori, avere una buona competenza nella lingua del paese di residenza (a volte è l'unica che si conosce), saper padroneggiare i codici culturali della società italiana; al contrario giungere nel paese di accoglienza in tarda età provoca uno “shock culturale” e genera notevoli problemi di inserimento (difficoltà linguistiche, culturali, eccetera). Luisa Leonini a tale proposito sostiene che: “minore è l'età in cui si arriva nel paese ospitante, minori sono le difficoltà linguistiche, d'inserimento e la capacità di accettare i coetanei e di essere accettati da loro”⁹. Inoltre, all'aumentare del periodo di permanenza in Italia, aumentano i ragazzi di origine straniera che si definiscono italiani e che compiono scelte scolastiche simili a quelle degli autoctoni (preferenza per i percorsi liceali). Queste affermazioni sono supportate dalle statistiche riportate nel Rapporto Nazionale “Alunni con cittadinanza non italiana” dove viene sottolineato che “una percentuale maggiore di stranieri nati in Italia frequenta gli istituti tecnici (40,8%) rispetto agli stranieri nati all'estero (38%), così come un gruppo più consistente (in percentuale) di nati in Italia è iscritto al liceo scientifico (14,3%) a confronto con i nati all'estero (9,8%). Al contrario, ben il 40,4% degli stranieri nati all'estero ha scelto un istituto professionale a fronte del 30,4% di nati in Italia che ha compiuto questa scelta. Inoltre, i rischi relativi maggiori riguardanti la scelta di istruzione secondaria di secondo grado si notano tra gli italiani nelle scelte liceali, soprattutto classiche e in secondo luogo scientifiche, con probabilità di frequentare tali indirizzi rispettivamente più che tripla e quasi tripla rispetto ai non italiani. Al contrario, rispetto agli stranieri, gli italiani hanno meno probabilità di frequentare soprattutto gli istituti professionali e gli istituti tecnici. Mentre gli istituti professionali sono associati alla presenza di stranieri nati all'estero oltre che secondariamente ai nati in Italia, il rischio relativo maggiore di intraprendere una formazione tecnica si rileva tra gli stranieri nati in Italia e solo dopo tra quelli nati all'estero. Infine, è interessante osservare come per gli stranieri nati all'estero il liceo linguistico abbia una probabilità di scelta del 60% inferiore a quella della restante popolazione scolastica, mentre per gli stranieri nati in Italia la probabilità di scelta sia del 15% superiore a quella media degli altri studenti: questo gruppo compie, pertanto, una scelta che va nella direzione di valorizzare strategicamente il proprio patrimonio culturale plurilingue”¹⁰;

⁹ Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri&Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005, pp. 13-14.

¹⁰ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana*, 2013, cit., pp. 16-17.

Tabella 6: Rapporti di rischio relativo per scelta di istruzione secondaria di secondo grado, per studenti italiani, stranieri nati in Italia, stranieri nati all'estero. A.s. 2011/2012

	Italiani %	Stranieri nati in Italia %	Stranieri nati all'estero %
Ex istituto magistrale	1,73	0,64	0,57
Istituto professionale	0,36	1,75	2,89
Istituto tecnico	0,81	1,36	1,22
Istruzione artistica	1,26	0,96	0,78
Liceo classico	3,28	0,41	0,30
Liceo linguistico	2,13	1,15	0,40
Liceo scientifico	2,73	0,56	0,35

Fonte: Elaborazione Ismu su dati Miur

– *il capitale umano*. Con questa espressione si intende il livello di istruzione formale acquisito nel percorso scolastico e le competenze (linguistiche, informatiche, relazionali, eccetera) apprese nell'arco della vita e “spendibili” nel mercato del lavoro. Per accedere ad un lavoro di prestigio occorre avere, nella maggior parte dei casi (come ribadito precedentemente), titoli di studio alti. La possibilità di ottenere un lavoro di alto profilo attraverso il conseguimento di un titolo di studio appropriato spiega l'importanza data da Maurizio Ambrosini all'analisi del funzionamento dei sistemi scolastici delle società riceventi: “il secondo polo di interesse è identificabile nel funzionamento dei sistemi scolastici [...] dal loro grado di apertura nei confronti di alunni con un background linguistico e culturale diverso, dagli investimenti nell'accompagnamento del loro inserimento e nell'educazione interculturale come valore”¹¹. Studiare tale sistema permette di ideare e strutturare strategie utili a migliorare e facilitare l'apprendimento dei figli degli immigrati e, in via indiretta, aumentare le possibilità riservate a questi giovani di accedere in futuro a posti di lavoro prestigiosi (mobilità sociale);

– *il capitale sociale della famiglia*. Con l'espressione “capitale sociale” si intendono, in un'accezione molto ampia, “sia le reti relazionali che avvolgono

¹¹ Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri&Italiani*, cit., p. 36.

un ragazzo e che per lui possono essere considerate in buona parte ascritte (la famiglia stretta e allargata, la cultura di origine dei suoi genitori, le cerchie amicali, il contesto, eccetera) sia gli universi valoriali che, assorbiti nei primi anni di vita, vengono poi modellati o rimodellati nei successivi anni di formazione della personalità¹². Numerose ricerche mostrano che gli studenti (italiani o stranieri) che ottengono risultati scolastici positivi hanno, nella maggior parte dei casi, madri con titoli di studio alto¹³. Il titolo di studio dei genitori, i libri che si hanno in casa, il tipo di consumi culturali scelti dalla famiglia incidono sui risultati scolastici in modo maggiore rispetto alla nazionalità di appartenenza. Tendenzialmente chi ha un capitale sociale alto si iscrive ad un liceo o, viceversa, chi ha un capitale sociale basso tende a scegliere percorsi precocemente professionalizzanti;

– *le aspettative della famiglia*. Questo fattore è strettamente correlato al capitale sociale sopradescritto. Crescere in un contesto familiare in cui viene conferito un grande valore e prestigio allo studio porta i giovani ad impegnarsi in modo più assiduo nella vita scolastica e a considerare il proprio iter formativo come una preziosa opportunità di mobilità sociale ascendente. Spesso i genitori proiettano nei figli le loro aspirazioni “mancate”: diventare medici, avvocati, psicologi, eccetera (titoli che molte volte possiedono ma che non gli vengono riconosciuti nel paese ospitante). In questa ottica il figlio diventa colui che può riscattare il destino della famiglia e conferirgli, in terra straniera, il prestigio sociale tanto agognato. Questo atteggiamento porta i genitori a caricare di aspettative il percorso scolastico dei figli che sono costantemente incentivati ad impegnarsi nello studio e a scegliere istituti prestigiosi che consentono di continuare gli studi fino a conseguire, un domani, l’ambito titolo di “Dottore”. Questo aspetto emerge in molte interviste somministrate agli insegnanti durante la ricerca: *“L’aspettativa delle famiglie è questa: chi li fa studiare, chi li manda a scuola, non so pretende che diventino delle persone importanti, aspettative molto elevate che poi creano uno stress molto forte nei ragazzi”* (Int. 4); *“Vedere invece che i genitori abbiano aspettative per lui, vedere che il genitore riesce a immaginare in un ruolo sociale, in una posizione, in un lavoro, prima di tutto questo aiuta lo studente a proiettarsi nel futuro, avere più stima di se stesso e a osare di più, a provare cose più difficili che poi ci riesca oppure no ma si pone degli obiettivi più ampi. Questo gli fa sicuramente bene, io ho avuto degli studenti per caso anche loro rumeni, papà muratore, l’ho conosciuto, bravissima persona, da tanti anni in Italia, ancora non riesce a parlare italiano che sempre per il proprio figlio*

¹² Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, il Mulino, Bologna, 2009, p. 32.

¹³ Cfr. Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni*, cit., p. 40.

aveva desiderato che questo diventasse un ingegnere per lavorare in un certo ambito: papà muratore che voleva il figlio ingegnere. Il figlio sta studiando ingegneria. Ora io spero che sia contento e che sia anche una scelta del figlio. Ma sicuramente avere delle aspettative, le ali giuste, i legami per un figlio, io penso che sproni ad avere più probabilità di successo, a non gettare la spugna, se qualcun altro non la getta su di te la spugna è difficile che tu rinunci a qualcosa” (Int. 6);

– *il gruppo dei pari*. Nelle scelte scolastiche una grande importanza è ricoperta dall’influenza esercitata dal gruppo dei pari. Molte volte si sceglie una scuola piuttosto che un’altra per restare accanto al/ai migliore/i amico/i. Le scelte che compiono le persone che ci sono vicine e per le quali nutriamo stima e affetto influenzano inevitabilmente anche le nostre. Questo senso di dipendenza è ancora più forte durante l’adolescenza: il bisogno di far parte di un gruppo e di non sentirsi soli in una situazione nuova porta spesso i giovani a far scelte simili a quelle dei coetanei, in modo da poter da un lato condividere l’onere e l’ansia per la scelta, dall’altro permette di mimetizzarsi nel gruppo, di non differenziarsi. Questo tipo di dipendenza è ben descritta da un dirigente intervistato nel corso della ricerca: “I ragazzi, voi lo sapete benissimo, in questa fascia di età sentono moltissimo il gruppo e quindi ci sono scelte di gruppo, la terza media si divide in una serie di gruppetti, ogni gruppetto va in un certo tipo di scuola, se c’è un gruppetto di alunni stranieri vanno tutti insieme in una scuola” (Int. 5);

– *rapporto con la comunità di origine*. Mantenere dei legami forti con la “cultura” di origine permette di “coltivare” una doppia competenza linguistica (bilinguismo) e culturale in grado di agevolare l’apprendimento della lingua italiana e di incentivare l’autostima personale. Queste competenze permettono ai ragazzi stranieri di raggiungere buoni risultati scolastici e di poter aspirare a percorsi formativi più prestigiosi. Inoltre, l’appartenere ad una comunità di origine ben insediata sul territorio apre una serie di opportunità lavorative che influenzano la scelta di determinati percorsi formativi all’interno del cosiddetto *business etnico*. A tal proposito Alejandro Portes e Rubén Rumbaut, nel loro studio longitudinale sui figli degli immigrati in America¹⁴, hanno messo in evidenza una forma di assimilazione particolare, definita dagli autori *Selective assimilation* (assimilazione selettiva). Questa forma di assimilazione ascendente si sviluppa dentro l’*enclaves* etnica, all’interno della quale i figli degli

¹⁴ Cfr. Portes A., *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California, Los Angeles, 2001; Portes A., *L’assimilazione segmentata: la nuova seconda generazione al passaggio all’età adulta*, Paper presentato al Convegno “Un futuro per l’immigrazione in Italia: l’orizzonte delle seconde generazioni”, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 10 giugno 2003.

immigrati attingono al capitale sociale del gruppo di appartenenza e usufruiscono delle possibilità lavorative messe a disposizione da quest'ultimo (*business* etnico). In questo caso l'appartenenza "etnica" è molto sentita in quanto rappresenta la chiave di accesso a risorse aggiuntive (politiche a favore e a tutela di una comunità, sostegno economico dei connazionali, eccetera). Un esempio di relazione tra assimilazione selettiva e scelta della scuola superiore è il caso del ragazzo indiano, intervistato nell'ambito della ricerca, che sceglie l'istituto alberghiero per prendere un domani le redini dell'attività di famiglia: un ristorante indiano situato nel cuore del quartiere Esquilino;

– *vicinanza*. La prossimità della scuola all'abitazione diventa a volte un fattore determinante nella scelta dell'istituto superiore. Questo fattore assume ancora maggiore rilevanza nei casi in cui i ragazzi vivono in un quartiere periferico mal collegato con il centro città (luogo in cui il numero e la varietà degli istituti superiori è maggiore) come testimoniano gli estratti delle seguenti interviste: *"A volte per assurdo è il contrario, noi siamo un po' decentrati come scuola, siamo sulla Cassia all'altezza dell'Olgiate, non abbiamo grosse scuole superiori nel nostro quartiere ad eccezione del De Sanctis che si appoggia ad una parte del nostro istituto, noi abbiamo 2 plessi, questo plesso è condiviso con il liceo De Sanctis. Spesso capita che questi ragazzi per pigrizia, per comodità, si lanciano verso questo liceo perché è quello sotto casa, allora li dobbiamo fare un lavoro di diverso tipo, indirizzarlo su un altro tipo di scuola"* (Int. 24); *"Nella maggior parte dei casi scelgono la scuola più vicina. Per esempio, l'anno scorso una ragazzina Rom voleva assolutamente andare alla scuola alberghiera, era il suo sogno, invece i genitori non volevano, volevano mandarla all'istituto tecnico dove c'era il fratello più grande anche perché più vicino a casa"* (Int. 25);

– *attività di orientamento*. L'orientamento è un processo biunivoco. Da un lato gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado hanno il difficile compito di orientare gli studenti nella scelta della scuola di secondo grado tenendo conto delle loro attitudini, capacità e competenze e dei loro interessi. Dall'altro lato gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado devono essere capaci di presentare in modo convincente ed esaustivo il proprio istituto e curriculum formativo in modo da poter attirare a sé i nuovi iscritti svolgendo così, nel contempo, una duplice attività di orientamento e di reclutamento matricole (linfa vitale per la sussistenza dell'istituto);

– *interesse*. Ultimo fattore, ma non per importanza. Gli adolescenti scelgono la scuola secondaria a secondo dei loro interessi e delle loro attitudini.

Le motivazioni che si celano dietro la scelta dell'istituto superiore, come si è potuto vedere, sono numerose, non tutte hanno la stessa importanza, ma nessuna è superflua.

Dall'analisi dei dati della ricerca è emerso che le motivazioni principali che hanno portato gli studenti a scegliere la scuola che frequentano sono:

- le possibilità di lavoro che offre (il 43,3% degli studenti ha indicato questa opzione);
- l'interesse per le materie insegnate (30,8%);
- la collocazione geografica della scuola: è vicino casa/facilmente raggiungibile (5,8%);
- il prestigio della scuola (5%). Molte volte sono le famiglie ad enfatizzare questo tipo di motivazione. A tal proposito è molto interessante la seguente riflessione: *“Il problema fondamentale è che queste famiglie mandano, cioè pensano di mandare i ragazzi in una scuola il più possibile difficile perché magari mandandoli in questa scuola difficile il ragazzo poi avrà un diploma diciamo più importante, e allora magari il genitore extracomunitario tende a mandarlo al liceo. Per esempio noi qui abbiamo il liceo tecnologico, la maggior parte dei genitori extracomunitari vorrebbe che i figli andassero al liceo ma poi il liceo presenta delle difficoltà che poi spesso, magari, un ragazzo che non ha competenze linguistiche non riesce a superare quindi ecco come indirizzo io: di solito consiglio sempre un indirizzo un po' più semplice, un tecnico, un professionale che poi magari si può anche cambiare, mutare nel tempo”* (Int. 4);
- la familiarità con l'istituto scolastico: lo frequenta o l'ha frequentato qualche persona vicina (fratello/sorella, amici, connazionali) (3,3%): *“C'è una buona, una discreta percentuale che lo fa per tradizione, un fratello maggiore o addirittura genitori che hanno frequentato questa scuola negli anni d'oro, in cui il cinema e la televisione consentivano, soprattutto la televisione, un immediato inserimento, parliamo fine anni Ottanta, anni Novanta, con il boom delle tivvù private in Italia, quindi la tradizione familiare”* (Int. 30);
- il 5,8% degli studenti non è in grado di motivare la propria scelta scolastica e il 6,8% ha optato per l'opzione “altro”.

Da questo quadro emerge che i due “grandi poli” intorno ai quali ruota la scelta dell'istituto superiore sono le possibilità di lavoro offerte dalla scuola e l'interesse per le materie insegnate. Lo scarto del 12,5% tra le due opzioni può essere giustificato dal fatto che la maggioranza degli studenti a cui è stato somministrato il questionario è iscritta in un istituto tecnico o professionale, di conseguenza frequenta una tipologia di scuola “professionalizzante” che offre possibilità di lavoro più precoci rispetto ad altre tipologie di istituto che richiedono invece tempi di inserimento lavorativi più lunghi in quanto preve-

dono il proseguimento degli studi (Università, master, corsi di specializzazione, eccetera).

Una variabile che sembra influenzare la scelta dell'istituto secondario superiore è il genere. Dalla ricerca emerge che le ragazze si iscrivono ai licei in percentuale più alta rispetto ai ragazzi e motivano la loro scelta scolastica basandosi sull'interesse per le materie insegnate più che sulle possibilità di lavoro offerte (scelta effettuata in percentuale maggiore dai ragazzi). Il tema della differenza di genere emerge anche in una intervista ad un docente: *“Di solito le studentesse sono più brave nella media rispetto ai maschi e quindi poi quelle che si lanciano in un percorso liceale sono le nostre migliori”* (Int. 24).

Questo dato è in armonia con la letteratura che descrive generalmente le ragazze, rispetto ai coetanei maschi, come persone:

- più motivate nel proseguire gli studi fino all'Università;
- che scelgono in percentuale più alta i percorsi liceali;
- che ottengono in media votazioni migliori;
- che risultano essere più integrate nel gruppo classe e in generale nella società¹⁵.

La propensione delle ragazze a continuare gli studi è dovuta probabilmente al fatto che “il mercato del lavoro in questa fascia di età è prevalentemente maschile. Il differenziale di genere, inoltre, gioca un ruolo maggiore a favore delle ragazze straniere spostando verso l'alto le intenzioni di proseguire gli studi, rispetto ai coetanei maschi dello stesso gruppo. Questo ultimo elemento indica come il retaggio culturale sul ruolo primariamente domestico della donna, di cui sono portatrici alcune comunità straniere, non si trasli nell'ambito dello spazio educativo, ma si può rilevare anzi come le ragazze provenienti dall'Africa mediterranea e dal Medio Oriente (in questo aggregato troviamo nel 90% dei casi persone di nazionalità marocchina) siano particolarmente propense alla continuazione degli studi rispetto ai loro coetanei, nonostante l'ordine scolastico italiano infranga ogni rigida divisione di genere. I dati a nostra disposizione non corroborano la tesi di una discriminazione di genere operata dalla famiglia di origine straniera, e/o interiorizzata dalle figlie, in termini di proseguimento degli studi e inducono invece a riflettere su come la dimensione di genere, nei suoi versanti simbolici e materiali, venga rielaborata a partire dalle norme vigenti nella società di accoglienza; la scuola e l'istruzione rappresentano uno dei vettori e dei luoghi fondamentali di tali processi di reinterpretazione”¹⁶.

¹⁵ Cfr. Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani*, cit.

¹⁶ Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni*, cit., pp. 104-105.

Dalla ricerca da noi effettuata risulta che la maggioranza degli studenti ha scelto la scuola:

- autonomamente (41,3%). Questa opzione è stata segnalata nelle interviste da diversi insegnanti: *“Penso che decidano [la scuola dove iscriversi] da soli, credo, è l’idea che mi sono fatta”* (Int. 5);
- una percentuale cospicua di studenti (30,3%) si è affidata ai consigli dei genitori che risultano essere in tale modo delle figure di riferimento importanti per le scelte scolastiche dei figli. Anche nelle interviste viene sottolineata l’importanza dei genitori nelle scelte scolastiche: *“La famiglia influisce nelle scelte dei ragazzi? Sì. Certo, ovviamente influisce. Se ne parla in tavola, se ne parla in cucina, se ne parla guardando la tivù e perché la scelta della scuola superiore poi, spesso è congruente alle scelte di vita seppure uno nella vita può sempre cambiare”* (Int. 9); *“Io penso che influisca molto [nella scelta scolastica] il condizionamento della famiglia”* (Int. 14);
- una percentuale minore ha seguito i consigli degli amici (10,9%) e dei compagni di classe della scuola media (4,5%);
- l’8% degli studenti ha seguito i consigli di un insegnante. Questa figura, che nella prima opzione di risposta ha riscosso una percentuale bassa, trova molti più consensi nella seconda opzione¹⁷ di scelta dove registra una percentuale pari al 21,6% situandosi in posizione intermedia tra l’opzione “genitori” (35,1%, che in questo caso registra il massimo dei consensi) e l’opzione “amici” (17,6%). In una intervista a una docente compare il riferimento all’insegnante come figura guida per l’allievo straniero *“In generale quello che posso dire, senza temere di essere smentita perché è veramente molto evidente, che per loro la figura di riferimento del docente è una figura molto forte”* (Int. 7);
- le altre opzioni (parenti, connazionali, altro) hanno registrato percentuali poco significative.

Per ulteriori approfondimenti è possibile consultare la tabella sottostante che contiene i risultati per ogni singola opzione, distinti nelle tre possibilità di scelta.

¹⁷ La domanda numero 8 del questionario: “Hai scelto questo tipo di scuola seguendo prevalentemente i consigli” prevedeva di poter barrare tre opzioni di scelta segnalando l’ordine di importanza delle risposte date in tre colonne distinte che rappresentano, rispettivamente, da sinistra a destra: la prima, la seconda e la terza scelta.

Tabella 7: Risposte alla domanda 8 del questionario (“Hai scelto questo tipo di scuola seguendo prevalentemente i consigli...”)

	Prima scelta %	Seconda scelta %	Terza scelta %
Dei tuoi genitori	30,3	35,1	8,2
Di un insegnante	8	21,6	22,1
Degli amici	10,9	17,6	13,1
Dei compagni della scuola media	4,5	4,7	7,4
Di un parente (ad esempio fratelli, cugini, zii, ecc.)	3	7,4	17,2
Dei connazionali	0,5	1,4	2,5
Ho scelto autonomamente	41,3	10,8	27
Altro	1,5	1,4	2,5

Dall’analisi dei dati della ricerca emerge che al termine del primo anno scolastico¹⁸ la maggioranza degli studenti (54,9%) si ritiene abbastanza soddisfatta dell’indirizzo scolastico scelto; simile è la percentuale di chi si ritiene molto soddisfatto (18,4%) e poco soddisfatto (20,2%) dell’indirizzo intrapreso, infine solo un’esigua minoranza (6,3%) si reputa completamente insoddisfatta della scuola attualmente frequentata.

In generale la soddisfazione verso il percorso scolastico intrapreso è confermata da altre due domande presenti nel questionario:

1) “Consigliaresti il tipo di scuola che stai facendo ad un amico?” (domanda numero 7): la maggioranza degli studenti (il 59,5%) ha risposto affermativamente, il 29,3% risulta indeciso, solo l’11,2% non la consiglierebbe;

2) “Se potessi tornare indietro, quale tipo di scuola sceglieresti” (domanda numero 17): la maggioranza degli studenti (51,8%) rifarebbe la stessa scelta, il 25,1% si iscriverebbe ad un liceo, il 9% ad un istituto professionale e il 6,7% ad un istituto tecnico.

Osservando la tabella sottostante è possibile notare che chi ha optato per l’opzione liceo sceglierebbe in prima battuta il liceo linguistico (7,5%), a seguire il liceo artistico (6,7%) e lo scientifico (4,3%), solo una esigua percentuale (1,2%) sceglierebbe il classico. Una possibile spiegazione di questa ri-

¹⁸ Il questionario è stato somministrato negli ultimi mesi dell’anno scolastico 2012/13.

partizione è legata alla competenza linguistica posseduta nella lingua italiana e al curriculum di studio proposto da queste tipologie di scuole. Per quanto riguarda la “non scelta” del classico, molto significative sono le parole di un’insegnante intervistata: *“Gli stranieri, prevalentemente, non si orientano verso un liceo classico, non ne ricordo, forse solamente una ragazza indiana che poi ha avuto delle difficoltà perché, secondo me, il liceo classico è rimasto quello che ho fatto io e quindi chiaramente certe basi d’italiano sono importanti, lì c’è un italiano tradizionale. Invece gli alunni, in generale, si orientano verso il liceo scientifico con ottimi risultati oppure verso l’alberghiero anche chi va molto bene, sia italiani che stranieri. Qualcuno fa la scuola professionale ma ormai ora bisogna almeno fare il biennio però questi sono gli indirizzi più battuti”* (Int. 2).

Tabella 8: Risposte alla domanda 17 del questionario (“Se potessi tornare indietro, quale tipo di scuola sceglieresti?”)

	%
Rifarei la stessa scelta	51,8
Non mi iscriverei a nessuna scuola superiore	2,4
Liceo artistico	6,7
Liceo classico	1,2
Liceo linguistico	7,5
Liceo musicale e coreutico	2,4
Liceo scientifico	4,3
Liceo delle scienze umane	3,1
Istituto professionale	9
Istituto tecnico	6,7
Altro	4,9

Un altro aspetto indagato dalla ricerca riguarda l’importanza assegnata al conseguimento del diploma. Terminare il percorso scolastico intrapreso è ritenuto:

- molto importante dal 59,4% degli studenti;

- abbastanza importante dal 27,9% degli studenti;
- poco importante dal 10% degli studenti;
- per nulla importante dal 2,7% degli studenti.

Sommando le prime due voci (molto e abbastanza) si evince che finire gli studi è ritenuto importante da quasi il 90% del campione. Questi dati sono da collegare ad altre due domande presenti nel questionario:

1) “Se non dovessi terminare gli studi, quanto sarebbe grave per i tuoi genitori” (domanda 48): le risposte in questo caso sono molto simili a quelle date alla domanda precedente, lo considererebbe:

- molto grave la maggioranza degli studenti (78%);
- abbastanza grave il 18,6% degli studenti;
- poco grave il 2,8% degli studenti;
- per nulla grave l’1,6% degli studenti.

Questo dato è confermato anche dalle interviste rivolte ad uno studente straniero: *“Il sogno di mia madre è che io termini gli studi. Perché in tutta la famiglia di mia madre nessuno ha concluso, ha finito la scuola, e anche mio padre, quindi vogliono che finisca la scuola”* (Int. 13), e ad un insegnante: *“Allora qui abbiamo che i genitori degli studenti stranieri sono più determinati nella prosecuzione degli studi, sono proprio più determinati, raramente ho trovato dei genitori che hanno detto che va bene anche la qualifica, vogliono sempre che i figli vadano avanti, sia se provengono dal Nord Africa, sia dai paesi dell’Est europeo. Gli studenti sono motivati anche dai genitori e, quindi, sono rinforzati, si sentono abbastanza certi delle loro scelte. Quelli italiani, classicamente italiani, di famiglia italiana, sono più portati ad iscriversi alle scuole superiori per avere la “patente di studente” per altri due anni, per essere mantenuti dalla famiglia per altri due anni e non fare nulla”* (Int. 14);

2) “Avere un titolo di studio rende più facile la ricerca del lavoro” (domanda 53): il 75,3% degli studenti ha risposto positivamente, questo dato conferma l’importanza assegnata al completamento degli studi e all’acquisizione di un titolo che potrà poi essere speso nel mondo del lavoro.

Un ulteriore importante elemento che emerge dalla ricerca, in particolar modo dall’analisi delle interviste, è relativo al fatto che i giovani stranieri (soprattutto coloro che sono arrivati in Italia in età scolare) sembrano essere più motivati rispetto agli autoctoni in quanto vivono la scuola come una possibilità di mobilità sociale, come un’opportunità per trovare un buon lavoro. Questo atteggiamento è incentivato dai genitori che vedono nei figli la possibilità di un riscatto sociale: *“Le famiglie degli extracomunitari, generalmente, sono più esigenti e hanno fatto sacrifici per una vita e continuano a farli quindi non vogliono per i loro figli la vita che hanno vissuto loro. Questo da una parte li sprona, noi abbiamo molti ragazzi extracomunitari che però, magari, hanno*

fatto le scuole qui e, secondo me, sono più determinati dei ragazzi italiani perché comunque vedono i sacrifici che fanno i genitori, vengono da un livello sociale più basso e quindi hanno voglia di emergere e soprattutto i rumeni spesso in questo sono più determinati” (Int. 4); “Dovendo andare a fare una valutazione in proporzione, probabilmente, visti i numeri, forse gli stranieri, proprio per quello che abbiamo detto all’inizio, per una volontà forte di riscatto, hanno come obiettivo il continuare gli studi perché, come qualcuno ha detto io sono in Italia perché voglio diventare qualcuno e voglio testare tutte le possibilità che questo paese mi dà, queste sono le parole di un mio ragazzo dell’anno passato che mi ha proprio enucleato questo suo pensiero, poi quale sarà il suo successo nella nostra società non lo si può dire però c’è questo spiccato senso di voler cogliere tutte le occasioni che il territorio offre. Quindi forse c’è una maggiore attenzione da parte degli studenti stranieri, soprattutto quelli che già hanno avuto successo nel percorso scolastico, nel continuare. I nostri alunni italiani si concedono qualche anno di pausa prima di andare all’università, anche se questa intenzione di andare all’università c’è ed è molto forte” (Int. 10); “Lo straniero studia di più, ha più voglia di studiare. Lo studente straniero ha più voglia di studiare, questo lo posso dire con assoluta certezza, se avesse i mezzi della conoscenza della lingua. Quelli di seconda generazione non hanno questo problema e quindi vanno avanti bene. Quelli di prima generazione, se avessero anche la conoscenza della lingua, darebbero proprio una pista agli altri, perché hanno una voglia di studiare, di essere sempre pronti, di dare la loro risposta. L’ho visto anche con gli immigrati italiani, c’è qualcuno che viene dalla Sardegna, che è venuto dalla Basilicata, dal Sud, ha proprio più voglia di esserci, di fare bella figura, studiano di più” (Int. 14); “L’aspetto positivo che noto negli studenti stranieri, una buona parte, è che invece per loro la scuola continua ad essere la scuola, la formazione è un veicolo di mobilità sociale, di riscatto sociale e quindi partono con altre motivazioni rispetto ai nostri” (Int. 23).

Bisogna tener conto nella lettura delle interviste che la maggior parte di esse è stata somministrata a docenti degli istituti tecnici e professionali che lavorano, molte volte, in una realtà in cui lo studente italiano finisce (in quel percorso di studio) perché ha fallito in altri tipi di iter formativi (bocciatura), quindi la scuola in questione diventa “l’ultima spiaggia”, la “scelta di ripiego”, deve prendere un titolo per accontentare i genitori e di conseguenza sceglie la scuola che reputa più semplice e meno impegnativa. Lo studente con cittadinanza non italiana, invece, sceglie più spesso l’istituto tecnico o professionale perché vuole prendere un diploma spendibile immediatamente nel mercato del lavoro, la sua è una scelta più consapevole e meditata ma condizionata dalla situazione materiale della famiglia. Molte volte ha dietro di sé esperienze di

successo scolastico (sia in Italia sia nel paese di origine) che lo portano ad emergere nel gruppo classe come il più bravo. Questa differenza di vedute, di background culturale e di condizionamenti materiali e socio-economici influisce naturalmente sulle motivazioni che conducono gli alunni italiani e stranieri ad intraprendere certi tipi di percorsi, sui risultati scolastici raggiunti e sull'immagine che l'insegnante si forma del gruppo classe.

3.2 Il ruolo della dimensione familiare

Oggi la famiglia, nonostante i cambiamenti che l'hanno investita, modificata e ridefinita, continua a svolgere un ruolo essenziale nelle scelte future delle nuove generazioni. La famiglia, sempre più frequentemente, si sposta, si sradica dal luogo in cui già erano presenti legami molteplici e solidi, è in cerca di condizioni migliori e l'inserimento in un nuovo contesto di vita non sempre risulta un percorso facile e immediato. In questa realtà che riguarda innumerevoli famiglie provenienti dai più diversi luoghi del mondo verso un altro luogo in cui vivere, rientra anche l'Italia come tappa di un percorso migratorio più complesso o come destinazione finale di tale percorso. In questa ricerca di un nuovo inizio, la famiglia sviluppa nuove abitudini, atteggiamenti, equilibri, a volte seguendo ciò che la vita offre, a volte combattendo per perseguire con costanza gli obiettivi prefissati, accompagnatori fedeli di lunghi viaggi, sofferenze, speranze e, a volte, anche delusioni. Il passato e il presente della famiglia si collegano e si intrecciano per dare seguito a un futuro favorevole. In tutto questo immenso vissuto, le nuove identità dei giovani si fanno strada, a volte, semplicemente in cerca di accettazione, amalgamandosi a quelle degli altri giovani. Altre identità, invece, si fanno custodi delle aspirazioni e del bisogno di riscatto dei genitori. In mezzo trovano spazio identità che si modellano fra questi due estremi con la voglia di sentirsi bene, di andare avanti con idee chiare o da chiarirsi strada facendo, ma non per questo con meno aspirazioni e voglia di farcela.

Il presente paragrafo si sofferma sulla dimensione familiare attraverso punti di vista diversi ma ugualmente importanti: la famiglia raccontata dai ragazzi che hanno risposto ai questionari e la famiglia rappresentata dagli insegnanti e dagli studenti intervistati. Attraverso i due strumenti del questionario e dell'intervista si è cercato di indagare il tema della famiglia, in molti dei suoi aspetti: la composizione familiare, la quotidianità, le relazioni e gli atteggiamenti fra figli e genitori, il capitale socio-culturale, ecc. Particolare attenzione è stata posta al ruolo giocato dalla famiglia nelle scelte presenti e future dei figli.

La famiglia nella sua presenza fisica e morale costituisce, quindi, un fat-

tore di grande importanza soprattutto nella fase di crescita in cui si trovano i ragazzi e le ragazze che hanno fatto parte del campione della ricerca. Si creano nuovi equilibri, quelli vecchi si rafforzano o si affievoliscono, si va verso scelte che richiedono maturità e consapevolezza.

Sulla base dei dati raccolti, il 42% delle famiglie dei ragazzi di origine non italiana risulta composta da 4 persone. Segue in percentuale (23,2%) la tipologia familiare composta da 5 componenti e subito dopo, con il 21,6%, la famiglia composta da 3 persone. La percentuale delle famiglie composte da un numero di componenti compreso tra 6 e 10 ha una rilevanza statistica sensibilmente inferiore (7%). Un'altra tipologia familiare presente è quella costituita da nuclei monoparentali, condizione vissuta dal 5,5% dei ragazzi. A tal proposito non mancano i casi in cui sono presenti altre figure di riferimento come emerge dalle parole di un docente intervistato: *“Arrivano ragazzi che hanno tre o quattro figure ‘forti’ di riferimento nell’ambito familiare di cui poi nessuna è una vera figura di riferimento, che tu ti trovi da solo come educatore a non avere una relazione utile con la famiglia perché non hai un interlocutore preciso”* (Int. 21). La medesima situazione viene raccontata da un altro insegnante che così si esprime *“Da noi arrivano ragazzi che hanno le famiglie parcellizzate per cui molto spesso ci arriva il fidanzato della mamma o viceversa la fidanzata del papà [per sottolineare l’assenza del genitore occupato dal lavoro]”* (Int. 12). Si evidenziano, dunque, le difficoltà che vive un ragazzo laddove a occuparsi di lui quotidianamente non siano entrambi i genitori o, in alcuni casi, nessuno dei due.

Relativamente al tema del capitale sociale e culturale della famiglia, è importante ricordare che diverse ricerche confermano che le migrazioni coinvolgono soprattutto le persone istruite che vogliono realizzare le proprie aspirazioni esistenziali e lavorative in un altro paese. Nella vita quotidiana, nel vicinato, nei luoghi di lavoro, negli incontri tra i genitori in attesa di prelevare i figli dalla scuola ecc., laddove i momenti di incontro e di conoscenza sono frequenti, si entra in contatto con persone ricche di esperienze di studio e di sapere. Anche la presente ricerca conferma questo dato perché, analizzando ciò che gli studenti del campione dichiarano in relazione ai titoli di studio dei genitori e al lavoro da loro svolto, emerge che, nella maggior parte dei casi, non c’è corrispondenza fra il livello di istruzione posseduto e il lavoro svolto, come evidenziano le tabelle 9 e 10.

Tabella 9: Risposte alla domanda 27 del questionario (“Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?”)

	Padre %	Madre %
Nessun titolo	7,7	8
Scuola dell’obbligo	14,2	14,3
Diploma	38,2	35,5
Laurea	15,9	21,5
Altro	1,2	1,2
Non so	22,8	19,5

Tabella 10. Risposte alla domanda 28 del questionario (“Quale lavoro svolgono attualmente tuo padre e tua madre?”)

		Padre %	Madre %
Lavoratore dipendente	Dirigente	2,9	2
	Appartenente alla carriera direttiva/quadro/funzionario	2,5	0,8
	Insegnante	1,3	1,6
	Impiegato/a	15,5	12,2
	Capo operaio/a	7,5	0,8
	Operaio/a	27,2	4,5
	Collaboratore/collaboratrice domestica	6,3	29
	Lavoratore/lavoratrice a domicilio (ad. es. in casa propria)	3,3	9
Lavoratore autonomo	Imprenditore	5	0,8
	Libero professionista	5,9	3,3
	Artigiano	1,7	0,0
	Commerciante	9,2	2,9
	Agricoltore	0,4	0,0

Non svolge nessuna attività professionale, perché:	Casalinga	1,3	27,8
	Disoccupato/a	4,6	3,3
	Cassa integrato/a	0,0	0,4
	Pensionato/a	1,3	0,0
Altro lavoro		4,1	1,6

In relazione ai titoli di studio, non vi sono differenze particolarmente rilevanti tra padri e madri. La maggior parte dei genitori ha conseguito un diploma. Quelli in possesso di una laurea sono rispettivamente circa il 16% per i padri e il 21,5% per le madri e le famiglie con capitale culturale medio-basso (scuola dell'obbligo) raggiungono il 14% circa per entrambi i genitori. Nel complesso, i genitori privi di un titolo di studio rappresentano l'8% circa. Va sottolineato, tuttavia, che non sempre i figli sono a conoscenza del titolo di studio posseduto dai familiari (circa il 23% in relazione ai padri e circa il 20% per le madri). In relazione all'occupazione, la maggior parte dei genitori risulta essere un lavoratore dipendente. All'interno di questa categoria il 27% circa dei padri è occupato come operaio. Le madri, invece, lavorano principalmente come collaboratrici domestiche (29%). Altra percentuale piuttosto significativa per entrambi i genitori è quella relativa al lavoro di impiegato/a (15,5% per i padri e 12,2% per le madri).

Le esperienze di lavoro autonomo, svolto principalmente dai padri, vanno a ricoprire poco meno di un quarto del campione complessivo. Tra i genitori che attualmente non svolgono attività professionali, le casalinghe rappresentano una percentuale piuttosto significativa (27,8%), evidenziando come più della metà delle madri dei giovani che hanno fatto parte del campione risulti essere impegnata nella cura dell'ambiente domestico, proprio o delle altre famiglie.

Confrontando la percentuale delle madri in possesso di un titolo di studio medio-alto (57%)¹⁹ e la percentuale delle madri occupate in settori che potrebbero richiedere un titolo di studio corrispondente, ossia il 24,4% (dirigente, funzionaria, impiegata, imprenditrice, libero professionista, commerciante, capo operaia), si evidenzia che meno della metà di loro svolge un lavoro congruente con il livello di istruzione posseduto. Uno dei fattori di tale divario potrebbe essere attribuito alla difficoltà di far riconoscere in Italia un titolo di studio conseguito all'estero. Il fatto che i genitori si trovano collocati in pro-

¹⁹ Per "titolo di studio medio-alto" si intende il possesso di una laurea o di un diploma di scuola secondaria superiore.

fessioni poco qualificate è confermato dalle risposte dei ragazzi alla domanda 29 del questionario (“Quanto ti piacerebbe svolgere il lavoro dei tuoi genitori?”). Circa la metà dei ragazzi del campione dichiara di voler fare un lavoro differente rispetto a quello svolto dai genitori, quasi il 27% vorrebbe seguire la professione del proprio padre, mentre solo il 16,2% si dice desideroso di intraprendere la professione della madre.

Nonostante il lavoro svolto dai genitori non corrisponda ai loro titoli di studio, il capitale medio-alto delle famiglie è una risorsa preziosa per i ragazzi e uno stimolo verso la voglia di riscatto e di mobilità sociale. Una persona ben istruita è convinta dell’importanza dello studio perché sperimenta in prima persona l’apertura mentale e le opportunità di conoscenza del mondo che il titolo di studio offre e cerca di trasmettere questa convinzione al proprio figlio. Tale determinazione traspare dalle parole di una studentessa intervistata che si esprime così: *“I miei vogliono che vada all’università perché pure loro due sono laureati”* (Int. 37). L’interesse per gli studi lo trasmettono anche i genitori che hanno avuto poche possibilità di formarsi e, di fatto, in famiglia, secondo quanto dichiarato dai ragazzi intervistati, si parla molto dell’importanza degli studi.

L’esperienza di emigrazione comporta un nuovo inizio che richiede maggior impegno di tempo, di energie nell’attività lavorativa quale fonte non solo di sopravvivenza ma anche di una qualità di vita migliore. Il tempo libero occupa, pertanto, uno spazio minore nella vita delle persone soprattutto nella fase iniziale dell’esperienza migratoria e, soprattutto laddove tale esperienza è temporanea, il tempo è quasi del tutto investito nel lavoro. Durante la compilazione della domanda 32 del questionario (“Nel tempo libero i tuoi genitori frequentano...?”), uno studente ha affermato: *“Io non so che mettere, i miei genitori, nel tempo libero, lavorano sempre, non hanno tempo libero”*. Uno studente intervistato racconta che sua madre *“Esce da casa alle 8 e ritorna verso le 22, le 23”* (Int. 34). Anche gli insegnanti intervistati raccontano della poca disponibilità di tempo da parte dei genitori nei confronti della scuola perché, secondo loro, sono molto impegnati nelle attività lavorative. In ogni caso, relativamente al tempo libero dei loro genitori, i ragazzi che hanno risposto al questionario hanno riferito quanto segue:

Tabella 11: Risposte alla domanda 39 del questionario (“Che cosa fanno i tuoi genitori nel tempo libero?”)

	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Escono con gli amici	12,9	33,9	42,7	10,5
Leggono	23,8	29,6	33,2	13,4
Ascoltano musica	23,4	31,2	31,2	14,2
Suonano uno strumento/fanno parte di una band	88	6	2,8	3,2
Praticano sport	58,5	24,6	12,5	4,4
Fanno volontariato	75,6	14,9	5,8	3,7
Guardano la TV	3,2	6	33,5	57,3
Navigano in internet	16,3	15,5	37,1	31,1
Visitano i musei	59,9	25,3	12,4	2,4
Giocano a carte/giochi di società	49,4	25,5	18,2	6,9
Frequentano i luoghi di culto	39,6	29,8	18,8	11,8
Frequentano luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.)	13,2	20,7	44,6	21,5

Prendendo in considerazione le risposte “qualche volta” e “spesso”, si può affermare che la maggior parte dei genitori, nel tempo libero, guarda la tv (90,8%) mentre più della metà di loro utilizza internet (68,2%). Sono due mezzi di comunicazione che accorciano le distanze, permettono di mantenere vivi i legami con il paese di origine, di colmare un vuoto, di sentirsi nel mondo. Secondo quanto affermano i figli, il 76,2% dei genitori impiega il proprio tempo libero con la frequentazione di luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.). Si può ipotizzare che si tratti di persone che cercano di vivere appieno il luogo del presente, che ricercano il contatto con altre persone, che tentano di amalgamarsi con la realtà concreta. Altre attività che svolgono i genitori nel tempo libero sono: uscire con gli amici (53,2%), leggere (46,6%), ascoltare musica (45,4%). Il 30,6% dei genitori frequenta luoghi di culto conservando e nutrendo così un legame vivo con la sua fede. I luoghi di culto sono anche luoghi in cui ci si incontra con i propri connazionali e quindi il tempo

libero trascorso diventa non semplicemente un rinnovo di legami di fede ma anche una continuazione dei legami tradizionali.

Rimanere legati alle proprie tradizioni e, nello stesso tempo, immergersi nella realtà concreta del presente sono atteggiamenti condivisi dalla maggior parte delle famiglie degli studenti intervistati. L'acquisto dei quotidiani potrebbe rappresentare l'interesse ad informarsi su quanto accade nel territorio. Come si può vedere nella tabella 12, il 14,6% dei ragazzi e delle ragazze che hanno risposto al questionario afferma che, in famiglia, se ne acquistano spesso.

Tabella 12: Risposte alla domanda 38 del questionario (“In casa si acquistano quotidiani?”)

	%
Mai	15,1
Raramente	32,4
Qualche volta	37,9
Spesso	14,6

La percentuale cumulata delle famiglie che acquistano qualche volta o raramente quotidiani è pari al 70% circa. Quelli che non comprano mai un quotidiano costituiscono il 15% circa del totale. Quest'ultimo dato potrebbe essere collegato anche alle difficoltà di lettura in lingua italiana. In ogni caso va segnalato che, per quanto concerne la lettura dei quotidiani, i dati relativi all'Italia collocano il nostro paese al 22° posto in Europa. Complessivamente la maggioranza delle famiglie è interessata e dedica del tempo alla conoscenza di quanto succede in Italia e nel mondo e la lingua non sembra essere un ostacolo insuperabile per la lettura. Ciò sembrerebbe confermare il possesso di livelli di istruzione medio-alti.

Passando al tema della lingua parlata in famiglia, è opportuno sottolineare che la conoscenza della lingua dei genitori non esclude l'acquisizione di quella del paese di accoglienza: acquisire la nuova lingua è indispensabile per la comunicazione con gli altri, per la ricerca di un lavoro, ecc. Si possono utilizzare con disinvoltura entrambe le lingue e, spesso, è una decisione personale che porta a determinare l'interesse nell'utilizzo frequente dell'una o dell'altra. Un attaccamento forte al paese di origine, alle tradizioni, ai legami o una prospet-

tiva di ritorno sono fattori che spingono gli individui a fare un uso frequente della propria lingua di origine o della lingua di origine dei propri genitori. Il bisogno di sentirsi parte del contesto in cui si vive, di entrare in relazione con l'altro sono fattori invece che spingono a un'acquisizione veloce della lingua del paese di accoglienza (L2).

Quasi la metà dei ragazzi in famiglia parla indifferentemente l'italiano e la lingua del paese di origine, come si può vedere dalla tabella 13. Un'altra percentuale considerevole (il 30% circa) utilizza invece solo la lingua del paese di provenienza dei genitori. Potrebbe trattarsi di una scelta oppure di una difficoltà nell'apprendimento di una lingua nuova completamente diversa da quella di origine.

Tabella 13: Risposte alla domanda 30 del questionario (“Con i tuoi genitori parli principalmente...”)

	Con mio padre %	Con mia madre %
L'italiano	24,5	22,1
La lingua del paese di provenienza	32,1	28,7
Entrambe le lingue	41,7	47,5
Una terza lingua	1,7	1,7

Dalle interviste emerge anche la difficoltà degli insegnanti nella comunicazione con alcune famiglie o l'imbarazzo dei ragazzi nel coinvolgere i propri genitori nell'interazione con la scuola “*Perché la famiglia non parla l'italiano come lo parlano loro [i ragazzi], quindi si vergognano della famiglia o, quando viene, sono loro che parlano anziché lasciar parlare la mamma*” (Int. 21). Il fattore linguistico determina le relazioni in termini di inclusione ed esclusione e l'acquisizione della lingua del paese di accoglienza non può che essere strumento di facilitazione in tutti gli ambiti della vita. I ragazzi che parlano esclusivamente l'italiano nell'ambito familiare costituiscono quasi il 25% del totale (il 24,5% con il padre e il 22,1% con la madre). Si può ipotizzare che si tratta di ragazzi nati in Italia o arrivati in Italia in tenera età.

Complessivamente, cumulando le percentuali di coloro che in casa parlano principalmente la lingua del paese di provenienza dei genitori e di coloro che in casa parlano sia l'italiano sia la lingua del paese di provenienza

dei genitori, si può affermare che circa il 75% degli studenti parla in casa la lingua di origine dei genitori (73,8 % con il padre e 76,2% con la madre), il che potrebbe testimoniare il forte legame con il proprio paese. Se, invece, si cumulano le percentuali di coloro che parlano principalmente l'italiano in famiglia e di coloro che parlano entrambe le lingue, si evidenzia che circa il 70% dei ragazzi parla l'italiano in famiglia (66,2% con il padre e 69,6% con la madre). Si nota un'importante differenza fra le due generazioni in quanto i figli sembrano più proiettati verso il contesto attuale perché in alcuni casi è l'unico che conoscono.

Così come la lingua (L2) anche le frequentazioni sono fattori che determinano l'integrazione delle famiglie nel territorio. Come emerge dalla tabella 14, considerando la totalità dei genitori, risaltano due categorie in particolare: circa la metà è solita frequentare spesso connazionali e l'altra, che costituisce il 40% circa, frequenta spesso italiani. Risulta invece che il 27% circa dei padri frequenta indistintamente sia italiani sia connazionali. Lo stesso avviene per le madri, con una leggera prevalenza dei connazionali. Più della metà dei genitori non frequenta invece persone di altre nazionalità. Emerge, dunque, una tendenza ad aprirsi al luogo, alle persone, alla società di accoglienza. Le famiglie, oltre a mantenere legami con i propri connazionali, ne creano e ne coltivano altri significativi nel contesto di vita attuale.

Tabella 14: Risposte alla domanda 32 del questionario (“Nel tempo libero, i tuoi genitori frequentano...”)

	Padre				Madre			
	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Italiani	17,6	16,1	28,1	38,2	11,8	21,6	22,9	43,7
Connazionali	7,5	15	26,8	50,7	8,1	13,1	29,7	49,1
Persone di altre nazionalità	24,5	31,2	30,2	14,1	28,7	31,3	25,3	14,7

La famiglia, con le sue scelte e i suoi atteggiamenti, influisce sulla sfera affettiva, emotiva e relazionale dei ragazzi ma anche sulle loro aspirazioni future e sulla loro fiducia in se stessi. La famiglia è, dunque, il primo luogo in cui ci si confronta con altre persone e in cui maturano le scelte importanti: riflettere su questa dimensione è fondamentale per comprendere i ragazzi e le loro aspettative. Come si può vedere dalla tabella 15, la figura materna è quella vissuta come più accogliente e attenta nei confronti dei figli. Infatti, quasi la metà (49,6%) di coloro che hanno risposto al questionario ha dichiarato di parlare spesso con la madre in quanto è una persona disposta ad ascoltare sempre con attenzione; un ulteriore 30,8% dichiara di parlare occasionalmente con lei. Invece, in relazione al rapporto con il padre, i ragazzi e le ragazze che dichiarano di rivolgersi spesso a lui per essere ascoltati e compresi sono esattamente un quarto del totale (25%). La propensione verso la figura materna intesa quale confidente viene rinforzata anche dalla differenza percentuale di coloro che mai si rivolgono al padre (17,6%) per parlare e coloro che altrettanto fanno con la madre (7,6%). In generale, la madre occupa nella vita dei ragazzi una posizione di primo piano dal punto di vista affettivo e la maggior parte dei ragazzi che hanno risposto al questionario si rivolge a lei in situazioni difficili, manifestando apertamente il proprio affetto verso di lei da cui ci si sente compresi. Dalla tabella emerge anche la presenza della figura paterna nella vita affettiva dei ragazzi, soprattutto come persona a cui chiedere consiglio nei momenti difficili ma, mettendo in relazione le risposte date nei confronti della figura paterna e di quella materna, la madre rimane la persona a cui i ragazzi si rivolgono più volentieri. Non mancano coloro che considerano i genitori assenti nella propria vita emotiva ed affettiva e ciò potrebbe essere legato alla loro scarsa presenza in casa perché il tempo è impiegato quasi esclusivamente nel lavoro, alla distanza generazionale che si può creare tra genitori e figli testimoni di tempi e culture diverse oppure ad altri fattori che caratterizzano le stesse problematiche delle famiglie italiane.

Tabella 15: Risposte alla domanda 34 del questionario (“Che tipo di rapporto hai con i tuoi genitori?”)

	Con mio padre				Con mia madre			
	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Parlo volentieri con lui/lei perché mi ascolta sempre con attenzione	17,6	24,6	32,8	25	7,6	12	30,8	49,6
Lui/lei sa come mi sento senza chiedermelo	28,3	28,4	30,5	12,8	11,6	20,7	26,3	41,4
Se io mi trovassi nei guai, potrei parlarne con lui/lei	21,3	22,6	29,3	26,8	14,3	14,7	25,7	45,3
Mostro apertamente l'affetto che provo per lui/lei	15,6	18,5	31,9	34	9,4	11,1	32,4	47,1
Mio padre/mia madre ha la tendenza a prendere le decisioni al mio posto	32,2	24,8	27,7	15,3	20,9	30,1	28,9	20,1
Lui/lei mi tratta male quando è arrabbiato/a con me	41,4	26,4	23,8	8,4	38,6	26,1	24,1	11,2
Faccio fatica a chiedere a lui/lei quello che voglio	35	23,3	25,4	16,3	36,2	18,7	30,1	15
Quando c'è un problema tra di noi, evito di parlare con lui/lei per un po'	24,8	25,6	24,4	25,2	25,7	26,1	24,1	24,1

La migrazione mette in discussione gli equilibri, laddove la famiglia non trova le condizioni ideali per ricostruirne altri, e le ripercussioni si riflettono sulle generazioni che seguono. Il dialogo e il confronto in famiglia rafforzano

i legami, migliorano i rapporti e contribuiscono a sperimentare le relazioni. Comprendere queste relazioni potrebbe essere importante per conoscere i ragazzi. Si riportano, di seguito (tabella 16), gli argomenti di interesse che i ragazzi condividono a casa con le figure di riferimento.

Tabella 16: Risposte alla domanda 36 del questionario (“Quanto parli di ciascuno dei seguenti argomenti con i tuoi genitori?”)

	Con mio padre		Con mia madre	
	Si %	No %	Si %	No %
Di politica e attualità	46,1	53,9	28,0	72
Della tua scuola e dei tuoi studi attuali	69	31	88,4	11,6
Delle tue scelte future	65,5	34,5	82	18
Delle tue amicizie	40,6	59,4	66,8	33,2
Dell’uso del tuo tempo libero	50	50	63,9	36,1
Dei tuoi rapporti affettivi	29,1	70,9	47,8	52,2

Più della metà dei ragazzi che hanno risposto al questionario non parla con i genitori di politica e di attualità. Il 46,1% circa preferisce parlare degli argomenti in questione con il proprio padre e solo il 28% ne discute con la madre. Risulta, invece, che l’argomento relativo alla scuola e agli studi venga condiviso dalla maggior parte dei ragazzi con entrambi i genitori (69% con il padre e 88,4% con la madre). La percentuale di coloro che parlano con i genitori delle scelte future appare piuttosto significativa, difatti la maggioranza dei ragazzi parla di questo argomento con entrambi i genitori (65,5% con il padre e 82% con la madre). In relazione ad argomenti come le amicizie e il tempo libero, complessivamente, risulta che più della metà dei ragazzi ne parlano con entrambi i genitori, anche se si nota una differenza numerica significativa fra coloro che si rivolgono alla madre (più del 60% sia per le amicizie sia per il tempo libero) e coloro che si rivolgono al padre (40,6% in relazione alle amicizie e 50% in relazione al tempo libero). La maggior parte dei ragazzi sembrano riservati relativamente ai propri rapporti affettivi: coloro che ne parlano con il padre sono appena il 29,1% circa del totale e quelli che ne parlano con la madre non raggiungono neanche la metà del totale (47,8%).

In generale risulta che entrambi i genitori sono considerati punti di riferimento importanti con cui condividere le scelte e le difficoltà relative allo studio e al futuro. La figura materna, in ogni caso, rimane quella con cui la maggior parte dei ragazzi parla di più di quasi tutti gli argomenti, soprattutto con riferimento a quelli più personali.

Ai ragazzi e alle ragazze che hanno risposto al questionario è stato chiesto di esprimersi rispetto all'atteggiamento assunto dai genitori nei momenti in cui ci sono decisioni da prendere (domanda 35) e, dalle loro risposte, si nota che entrambi i genitori cercano di parlare con i propri figli per trovare insieme la soluzione più opportuna (47,2% per i padri e 55,4% per le madri).

Tabella 17: Risposte alla domanda 35 del questionario (“Quale atteggiamento assumono di solito i tuoi genitori quando c'è da prendere una decisione?”)

	Padre %	Madre %
Ne discutiamo e cerchiamo la soluzione insieme	47,2	55,4
Mi lascia libero/a di decidere ma mi pone delle condizioni	25,6	19
Mi lascia libero/a di decidere e interviene con consigli solo se lo richiedo	12,8	12,8
Decide lui/lei per me	11,8	11,8
Altro	2,6	1

Si evidenzia una significativa partecipazione dei genitori alla vita dei ragazzi. L'assenza della figura paterna, soprattutto su alcuni argomenti, potrebbe essere dovuta alla poca presenza in casa dei padri in quanto spesso impegnati in attività lavorative. È identica la percentuale dei genitori (11,8% sia per le madri sia per i padri) che decidono per i propri figli così come quella dei genitori (12,8% sia per i padri e sia per le madri) che lasciano liberi i figli di decidere ed intervengono solo in seguito a una loro richiesta. Il resto dichiara una certa libertà nelle proprie decisioni rispettando comunque delle condizioni poste dai genitori.

Si parte sempre con una valigia in mano e con l'idea del ritorno ma poi il presente entra in modo dirompente nella vita e mette in discussione tutto. La nascita o il ricongiungimento dei figli, le relazioni allargate, le abitudini acquisite danno una certa stabilità e l'idea del ritorno viene rimandata e viene

negoziata fra il proprio futuro e quello dei figli. L'interesse che la famiglia manifesta nei confronti del percorso formativo e delle scelte future dei figli condiziona il suo ritorno nel paese d'origine soprattutto quando i figli intendono proseguire gli studi universitari in Italia. Gli insegnanti intervistati, se da una parte raccontano di famiglie spesso assenti e delle difficoltà di comprensione dovute alla lingua (L2), dall'altra parte rivelano che *“Gli studenti sono motivati anche dai genitori e, quindi, sono rinforzati, si sentono abbastanza certi delle loro scelte”* (Int. 21). Un insegnante, a questo proposito, si esprime così: *“Mi accorgo che per alcuni e alcune famiglie la scuola è vista come uno strumento che potrebbe costituire anche una crescita sociale”* (Int. 24). È interessante quanto racconta un altro insegnante sulla funzione importante della famiglia nella scelta del percorso formativo dei propri figli: *“Sono proprio i genitori che sono molto severi e che capiscono che per loro è una grossa chance, di solito sono figli di domestiche, autisti, oggi per rimanere in Italia devono avere dei crediti formativi e di lavoro ma poi il sogno è sempre quello di tornare nel loro paese”* (Int. 26).

L'interesse della famiglia emerge in modo significativo sia dalle interviste con gli studenti sia dai dati che emergono dall'analisi dei questionari. Come è stato detto prima, i genitori risultano presenti anche se lasciano i figli liberi di fare le proprie scelte. Nella maggior parte delle risposte dei ragazzi, emerge chiaramente il consenso da parte di entrambi i genitori rispetto alla scelta della scuola: l'87,2% dei padri e il 91,4% delle madri sono abbastanza o molto d'accordo con la scelta del percorso scolastico dei figli.

Tabella 18: Risposte alla domanda 45 del questionario (“Quanto i tuoi genitori sono d'accordo con la scelta della scuola che frequenti?”)

	Per nulla %	Poco %	Abbastanza %	Molto %
Padre	3,7	9,1	39,1	48,1
Madre	2,9	5,7	40,2	51,2

È interessante quanto racconta una studentessa intervistata: *“Mia madre voleva che diventassi una dottoressa [...] mio padre non voleva il Pasteur [il nome dell'istituto] [...] io e i miei genitori siamo arrivati a un compromesso, che sarebbe questa scuola... ho delle libertà e ho anche delle responsabilità”* (Int. 34). Un'altra studentessa intervistata (Int. 35) racconta di aver raggiunto

un compromesso con i genitori relativamente alla scelta dell'istituto secondario superiore da frequentare e di aver ottenuto il supporto della famiglia per il proseguimento degli studi. I ragazzi dimostrano maturità, autonomia e determinazione in ciò che vogliono e di riuscire a rendere partecipi i propri genitori delle loro scelte. Un'ulteriore conferma di ciò viene dalle parole di un'altra studentessa: *“I miei prima volevano che io diventassi una dottoressa, un medico, [...] dovevo essere un medico, per forza. Però poi, quando sono venuta qui a vedere questa scuola, pure a mio padre è piaciuta, era interessato”* (Int. 37).

I ragazzi sembrano distaccarsi dalle aspirazioni future delle famiglie nei loro confronti. Vivono una realtà che spesso non coincide con quella dei genitori. Dalla ricerca emerge, comunque, che la maggior parte delle famiglie condivide le scelte scolastiche dei ragazzi. Ciò potrebbe essere anche un indicatore della disponibilità delle famiglie a seguire e sostenere i propri figli, anche economicamente, fino al termine del percorso di studio con la conseguenza di rimandare un eventuale ritorno in patria. A questo proposito, è opportuno considerare che il sistema economico mondiale ha avuto e tutt'ora svolge un ruolo determinante negli spostamenti in massa delle persone da un luogo a un altro influenzando così i loro progetti futuri. Il secolo scorso è stato caratterizzato da un movimento continuo di persone dai paesi terzi verso quelli sviluppati. La crisi attuale del sistema economico mondiale, che da qualche anno affligge anche l'Italia, ha messo in crisi il lavoro e di conseguenza migliaia di persone, forti della propria preparazione e professionalità e sostenuti dai risparmi messi da parte durante gli anni di lavoro in Italia, hanno anticipato il ritorno nel proprio paese di origine.

Una ricerca condotta sui giovani stranieri negli anni 2005/2006 in Lombardia²⁰ mostrava che il 45% delle famiglie intendeva restare in Italia; nonostante le differenze temporali, geografiche e contestuali tra le due ricerche, dalle risposte dei ragazzi del campione risulta che solo il 25,5% dei loro genitori pensa di restare in Italia, manifestando così un'intenzione di radicamento nel contesto italiano più bassa di quanto non fosse fino a qualche anno fa.

²⁰ Cfr. Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, ISMU, Milano, 2007.

Tabella 19: Risposte alla domanda 33 del questionario (“In futuro i tuoi genitori pensano di...”)

	%
Restare in Italia	25,5
Tornare nel loro paese di origine	40,2
Trasferirsi in un altro paese	8
Non so	24,7
Altro	1,6

Si invertono quindi le percentuali, sempre nel confronto con la ricerca condotta in Lombardia, di chi invece coltiva l’idea del ritorno in patria che costituisce il 40,2% delle famiglie nell’indagine attuale contro il 25% circa delle famiglie della ricerca in Lombardia. Significativa è anche la percentuale (24,7%) dei ragazzi che dichiarano di non essere a conoscenza dei progetti migratori familiari in quanto dimostra l’incertezza che caratterizza il futuro delle famiglie straniere. È da notare anche la disponibilità dell’8% delle famiglie a trasferirsi in un altro paese.

3.3 Pratiche quotidiane di una generazione in movimento

Una delle aree che la ricerca si è proposta di indagare è quella relativa al tempo libero, ponendo attenzione alle attività, ai luoghi e ai legami con cui i ragazzi/e lo riempiono, nel tentativo di restituire maggiore complessità ai modi con cui vivono la contemporaneità. L’idea da cui muove questo interesse è la necessità di contestualizzare il concetto di integrazione, calandolo nelle interazioni che quotidianamente vengono intraprese dalle persone coinvolte nell’esperienza migratoria.

Tale cambiamento di prospettiva permetterebbe, lavorando in maniera situata, di rafforzare le politiche sull’integrazione e la progettazione di percorsi e interventi formativi efficaci poiché realmente corrispondenti ai bisogni concreti degli individui.

Con particolare riferimento al mondo giovanile, sarebbe necessario riservare, quindi, un’attenzione quantitativamente maggiore e qualitativamente migliore anche alle pratiche del vivere quotidiano, fulcro delle relazioni tra

immigrati e autoctoni, e ai relativi contesti educativi informali da essi frequentati. La valorizzazione e l'analisi di questi ultimi aspetti, spesso così quotidiani da passare inosservati, influenzano non poco i percorsi educativi.

La logica sottesa è quella dell'“educazione permanente”, basata sul concetto che i contesti sociali di vita in cui l'individuo è calato nella sua quotidianità, educano continuamente sul doppio versante socio-affettivo e cognitivo, veicolando valori, informazioni, conoscenze e inducendo comportamenti²¹.

L'esigenza di aprire uno spazio di riflessione sull'esperienza extra-scolastica dei ragazzi/e acquista senso dalla consapevolezza che nessun percorso di accoglienza e integrazione può iniziare e finire semplicemente in classe o a scuola. “L'alunno e l'alunna stranieri vivono anche fuori dalla scuola, con le loro famiglie, con le loro reti di relazioni, di frequentazioni e di conoscenze, di connazionali e non, e su un territorio che può essere più o meno accogliente, più o meno preparato a incontrare le differenze e a interagire con esse”²².

Non è un caso che l'importanza del territorio venga fortemente sottolineata anche nei protocolli ministeriali di accoglienza e integrazione più interessanti e avanzati, che invitano la scuola ad aprirsi a sinergie territoriali, conoscendo e contattando realtà pubbliche, private, no profit, ecc. che operano sul territorio, al fine di confrontarsi e scambiare le rispettive pratiche, esperienze e proposte.

Affermare ciò non significa togliere all'istituzione scolastica il ruolo, peraltro rilevante, nel promuovere il processo di socializzazione dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata, bensì rinnovare tale compito ai tempi moderni.

Si rende necessario, affinché quest'ultimo aspetto si realizzi, conoscere in maniera più approfondita gli ambienti in cui i giovani si incontrano spontaneamente per scambiarsi opinioni, discutere, condividere pratiche quotidiane che proprio per la loro “ordinaria straordinarietà” possono rappresentare spazi significativi entro i quali la socializzazione può crearsi e rafforzarsi.

In questa prospettiva, scendere sul terreno dei giovani d'oggi significa infatti far partire ogni pratica educativa dal “terreno storico e sociale in cui si incontrano i vissuti delle persone concrete e non le nostre concezioni astratte delle culture [...] lavorare sempre con culture che sono innanzitutto pratiche culturali e quindi si concretizzano in vissuti, azioni, comportamenti, immagini individuali e di gruppo”²³.

²¹ Cfr. Susi F. (a cura di), *L'interculturalità possibile, L'inserimento scolastico degli stranieri*, cit.

²² Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007, p. 123.

²³ Colombo E., *Navigare tra le differenze*, in Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri & italiani*, cit., pp. 106-108.

La sfida che ci si propone è quella di uscire da facili dicotomie fra approcci culturalisti e apologie del meticciato. I primi costringerebbero figli/e dei migranti a dover necessariamente rimanere o dentro o fuori una determinata cultura e le seconde sottovaluterebbero conflitti, resistenze e attriti che incontrano nei processi, complessi e impegnativi, di interpretazione e costruzione identitaria, nel tenere insieme di fatto mondi e storie anche molto diversi tra loro.

Davide Zoletto provocatoriamente spiega come “l’educazione oggi dovrebbe avere il coraggio di spingersi oltre l’intercultura, perché non può più accontentarsi di occuparsi solo dei rapporti tra le presunte culture degli allievi che consideriamo stranieri e le presunte culture degli allievi che pensiamo di conoscere in quanto italiani. Deve occuparsi soprattutto dei nuovi modi in cui entrambi sentono di appartenere a una pluralità di mondi”²⁴. In questo, i ragazzi individuati dalla ricerca come campione, nella loro quotidiana negoziazione di significati, pratiche e stili di vita, interna ed esterna alla famiglia, sono costantemente impegnati nella gestione di plurime appartenenze.

Dall’analisi dei dati dei questionari somministrati ai 263 ragazzi/e iscritti al primo anno delle scuole secondarie di secondo grado di Roma, emerge piuttosto chiaramente una forma inedita di appartenenza al contesto e alla comunità, non facilmente riducibile a categorie troppo semplicistiche e stereotipate.

Seppur facendo attenzione ad evitare il rischio di riduttive generalizzazioni, si potrebbe, a ragion veduta, parlare di culture giovanili globali che sembrano presentare caratteristiche, desideri, stili di consumo, problematiche simili perché coinvolte “in una transnazionalità che qualifica la comunanza di un’esperienza generazionale: ciò consente di separare sia il concetto di seconda generazione sia il criterio della temporalità, per enfatizzare piuttosto l’appartenenza a una comune condizione esistenziale nelle diverse fasi della crescita”²⁵.

Concordemente con quanto evidenziato già da altre ricerche impegnate a indagare il tema della comunanza generazionale²⁶, è stato quindi rilevato come i ragazzi del campione rappresentino una giovane generazione, in gran parte nata in Italia, o comunque in larga misura cresciuta e formata nel nostro

²⁴ Zoletto D., *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2012, p. 60.

²⁵ Besozzi E., *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia*, Fondazione ISMU, Osservatorio Regionale per l’integrazione e la multietnicità, Milano, 2006, <http://www.orimregionelombardia.it/index.php?c=230>, consultato in data 15 maggio 2012, pp. 182-183.

²⁶ Cfr. Besozzi E., *La nuova generazione di stranieri e il suo progetto di vita: aspettative, bisogni, risorse per l’integrazione*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro*, cit., pp. 17-36.

paese che si può ipotizzare abbia sviluppato aspettative e riferimenti analoghi a quelli dei coetanei italiani e, soprattutto, una diffusa determinazione all'insediamento nella società italiana, con evidenti bisogni di integrazione e autorealizzazione. Questa rinnovata prospettiva permette, va ribadito, di superare il concetto stesso di seconda generazione, valorizzando invece un "noi" generazionale attraversato da comuni esperienze di crescita, seppur marcata da profonde differenziazioni per quanto riguarda appartenenze, risorse, opportunità.

3.3.1 *Luoghi e relazioni di una comunità che non ha niente in comune*

Dall'analisi dei dati della ricerca appare piuttosto evidente come la maggior parte dei ragazzi/e predilige incontrarsi nel tempo libero in luoghi di aggregazione spontanea, non strutturata, con una preferenza non trascurabile per gli spazi pubblici. Per "luoghi pubblici" si intendono luoghi liberamente accessibili a tutti in cui poter vivere la "cittadinanza" intesa come "pratica"²⁷.

Il filosofo Alphonso Lingis nel 1994 ha proposto la nozione provocatoria e paradossale di "comunità di coloro che non hanno niente in comune"²⁸ "per definire un insieme di persone le quali, pur legate da un sentimento di appartenenza, non escludono in nome dei propri riferimenti identitari altre persone che non condividono tali riferimenti"²⁹, rimanendo di fatto aperte all'alterità. Cavalcando questa definizione, non sembra così lontana la possibilità di affermare che nelle società urbane contemporanee ciascuno risulti un po' straniero rispetto ai luoghi e ai gruppi sociali che attraversa³⁰.

In relazione ai luoghi frequentati dai ragazzi nel tempo libero, sarebbe interessante, in future ricerche, approfondire etnograficamente la conoscenza relativa a tre ambiti: le caratteristiche dei luoghi pubblici analizzati e dei raggruppamenti che si formano al loro interno; il tipo di pratiche che si svolgono in essi e quindi l'educazione informale che può svilupparsi in tali contesti; le relazioni che li abitano, al fine di cogliere il grado di contestualizzazione/partecipazione a tali pratiche culturali³¹.

Come emerge dalla tabella 20, la maggior parte dei ragazzi campione

²⁷ Cfr. Bauman Z., *Lo straniero rivisitato e rivisitante*, in Bauman Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999, pp. 81-98.

²⁸ Lingis A., *The community of those who have nothing in common*, Indiana University Press, Bloomington, 1994.

²⁹ Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, cit., p. 110.

³⁰ Cfr. Bauman Z., *Lo straniero rivisitato e rivisitante*, in Bauman Z., *La società dell'incertezza*, cit.

³¹ Cfr. Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, cit.

dichiara di trascorrere spesso o comunque con una certa costanza il proprio tempo libero a casa di amici (71,1%), in luoghi di incontro della città, come piazze, parchi, ecc. (79,7%), in luoghi di aggregazione come bar, centri commerciali, piazze, ecc. (69,2%), cinema/teatro (67,2%).

Tabella 20: Risposte alla domanda 57 del questionario (“Quali luoghi frequenti maggiormente quando esci con i tuoi amici?”)

	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Pub/birreria/bar/sala giochi	33,1	22,3	30	14,6
Casa di amici	9,5	19,4	43,7	27,4
Associazioni culturali	70,4	18,4	8,4	2,8
Associazioni sportive (palestre, gruppi sportivi, ecc.)	28,6	24,2	28,2	19
Stazione ferroviaria/metropolitana	30,7	22,3	25,1	21,9
Luoghi di incontro della città (piazze, parchi, ecc.)	7,3	13	36	43,7
Luoghi di culto (anche parrocchie, oratori)	60,6	18,7	12,2	8,5
Luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.)	15,4	15,4	32	37,2
Biblioteche	71,4	15,7	9,3	3,6
Cinema/teatro	9,6	23,2	43,2	24
Musei	71,5	16,7	8,5	3,3

I ragazzi si dividono, invece, abbastanza equamente tra coloro che frequentano qualche volta (28,2%) - spesso (19%) associazioni sportive e quelli che dichiarano di non frequentarle mai (28,6%) o comunque raramente (24,2%). Un'altra categoria di luoghi su cui il gruppo campione sembra essere altrettanto equamente diviso tra chi lo frequenta spesso (14,6%) o comunque “qualche volta” (30%) e chi non lo frequenta mai (33,1%) o comunque raramente (22,3%) è quella di luoghi/locali come pub, birrerie, bar, sale giochi. Risulta, inoltre, interessante vedere come la stazione ferroviaria/metropolitana diventi uno dei “non luoghi” della città scelti come spazio di socializzazione da circa

la metà dei ragazzi. Le associazioni culturali (70,4%), i musei (71,5%), i luoghi di culto (60,6%) e le biblioteche (71,4%) sono in assoluto i luoghi meno frequentati.

Sicuramente uno dei fattori che può influenzare la scelta di come impegnare il tempo libero è la quantità di denaro a disposizione dei ragazzi per le proprie spese settimanali. Il 41% dichiara di avere a disposizione un massimo di 10 euro a settimana, il 29,1% una cifra che va dai 10 ai 20 euro circa, il 15,5% arriva fino a un massimo di 30 euro settimanali e solo il 6% dichiara di avere a disposizione dai 30 ai 50 euro settimanali. Sono molto rari i casi (circa l'8%) in cui i ragazzi possiedono dai 50 euro a oltre 100 euro spendibili settimanalmente. I luoghi maggiormente frequentati sono infatti spazi gratuiti o che forniscono consumi culturali a prezzi ridotti e quindi accessibili.

Ovviamente non sono trascurabili le risorse attivate dal territorio per promuovere attività e luoghi di socializzazione, nonché il suo rendersi più o meno accogliente, più o meno preparato a incontrare le differenze e a interagire con esse. Ne appaiono piuttosto consapevoli i docenti intervistati e, forse, soprattutto quelli che avvertono lo scotto di una mancanza di questo tipo. Relativamente alle frequentazioni extrascolastiche degli alunni "stranieri" con i coetanei italiani, un professore che insegna in una scuola di Pomezia dichiara: *"Sì, anche se ripeto che la zona non gli consente molto questi rapporti. Ci sono anche situazioni in cui nascono bei rapporti di amicizia tra ragazzi stranieri e ragazzi italiani, però, la nostra zona è caratterizzata dalle amicizie per gruppi etnici. Per cui ci sono il gruppo dei ragazzi romeni, il gruppo dei ragazzi albanesi, il gruppo dei ragazzi moldavi, difficilmente sono in contatto con i ragazzi italiani. [...] Quando noi facciamo la domanda in preaccoglienza: che fai nel tempo libero? Vado in giro. Ho capito, dove vai? In giro. Questa è la risposta che al 99% ti danno i ragazzi sia stranieri che italiani su quel territorio. È un territorio che non ha punti di riferimento. È un territorio che non ha situazioni di aggregazione per cui c'è questo loro eterno girovagare, alla ricerca di qualche cosa che poi difficilmente trovano"* (Int.12). Potremmo quindi ipotizzare che un territorio, privato della sua funzione di sfondo integratore, possa acuire processi di ri-etnicizzazione del tempo libero.

Un'altra osservazione significativa è relativa alle relazioni che coltivano i ragazzi/e nel tempo extrascolastico: come si vede nella tabella 21, il 90% di loro frequenta amici italiani, compagni di scuola italiani e in percentuale ridotta, ma significativa (25% circa), amici di altra nazionalità.

Tabella 21: Risposte alla domanda 56 del questionario (“Quali persone frequenti nel tempo libero?”)

	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Compagni di scuola italiani	12,5	21,2	26,7	39,6
Compagni di scuola connazionali	40,1	27,8	19,8	12,3
Compagni di scuola stranieri (di altre nazionalità)	29,1	26,7	26,7	17,5
Amici italiani	7,6	11,2	30,8	50,4
Amici connazionali	21,2	24,9	28,6	25,3
Amici stranieri (di altre nazionalità)	19,8	24,3	30	25,9
Parenti	16,8	29,5	34,4	19,3

Queste percentuali lasciano supporre come a scuola si verificano momenti di socializzazione significativi che portano a scegliere anche luoghi extrascolastici per ritrovare i compagni, mostrando di propendere per un incontro senza discriminazioni. Questo aspetto avalla, tra l’altro, l’ipotesi che un clima scolastico favorevole sia positivamente correlato al livello di integrazione sociale dei ragazzi di origine straniera. Sarebbe interessante connotare meglio il profilo dei ragazzi che nella rosa di scelte hanno optato per le posizioni più estreme, quali non frequentare mai connazionali nel proprio tempo libero (40,1%) o, se “spesso”, comunque in percentuale ristretta (12,3%).

Dalle interviste somministrate agli insegnanti delle scuole che hanno preso parte alla ricerca, emerge, tra l’altro, una rappresentazione di come gli alunni riempiano relazionalmente il tempo libero collimante con i dati sopraccitati.

Anche nella scelta del partner, importante tipologia di relazione sociale che si affaccia in adolescenza, la maggior parte dei ragazzi (52,2%) si definisce indifferente rispetto al paese di provenienza di un possibile fidanzato/a, dimostrando anche in questo caso una volontà d’incontro senza discriminazioni. Il 24,3% di loro preferirebbe invece un/a partner del suo stesso paese di origine e il 17,4% gradirebbe maggiormente un/a italiano/a.

Un paragrafo a parte, vista l’importanza e la complessità del tema ai fini dei processi di integrazione, meriterebbe una riflessione sulla lingua parlata dai ragazzi. In questa sede, mi limiterò a riportare alcuni dati emersi dalla lettura dei questionari somministrati: quasi la metà dei ragazzi in famiglia parla indifferentemente entrambe le lingue.

Questa disinvoltura verso il bilinguismo, in cui la lingua del paese d'origine si intreccia con quella del paese d'accoglienza, mostra un vivace dinamismo tra il mantenimento di codici, riferimenti, espressioni e visioni che la lingua materna veicola e il desiderio di integrarsi nel contesto di accoglienza, sviluppando una capacità comunicativa che consenta alla famiglia di aprirsi all'esterno, con i pari, i compagni, gli autoctoni. Un'altra percentuale considerevole utilizza invece solo la lingua di provenienza (circa il 30%). Quelli che parlano esclusivamente l'italiano costituiscono quasi un quarto del totale.

Il 39% dei ragazzi dice di trovarsi più a suo agio nel comunicare attraverso la lingua italiana. Poco superiore la percentuale dei ragazzi che utilizza disinvoltamente entrambe le lingue. Nonostante circa il 30% dei ragazzi dichiarati di parlare esclusivamente la lingua d'origine in ambito familiare, solo il 17% circa si dichiara a proprio agio nel farlo.

3.3.2 *Adolescenti e nuove tecnologie*

Numerosi studiosi di psicologia di diversi orientamenti concordano nel ritenere che l'adolescenza si avvii a compimento quando l'individuo ha risolto una serie di "compiti di sviluppo"³².

Lo psicologo Augusto Palmonari aggiunge, a questo riguardo, tre nuovi compiti di sviluppo, legati alle caratteristiche della società odierna italiana:

- sapersi orientare nell'area della globalizzazione prendendo le distanze da atteggiamenti campanilistici e fondamentalisti;
- sviluppare nuove forme di cittadinanza attiva in modo da potersi muovere con agilità in contesti culturali sempre più multiculturali ed inter-religiosi;
- saper leggere in modo critico le informazioni che vengono proposte quotidianamente dai mass media³³.

Tre nuovi compiti, quindi, strettamente connessi a una società globalizzata, sempre più complessa e dinamica, all'interno della quale l'adolescente andrà a costruire la propria immagine del sé. Una società in cui interculturalità e nuove tecnologie, sottolinea Palmonari, costituiscono aspetti fondanti. I nuovi adolescenti si fanno portavoce di una generazione digitale che naviga con una diffusa disinvoltura nella grande rete e che utilizza il cyberspazio come luogo di conoscenza, scambio e confronto per un'umanità mondiale interconnessa.

³² Cfr. Amann Gainotti M., *Lezioni di psicologia dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 2009.

³³ Cfr. Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1993, p. 71.

Concordemente con questa premessa, i ragazzi campione oggetto della ricerca, a prescindere dalle preferenze, fanno tutti uso di nuove tecnologie, come dimostra la tabella 22.

Tabella 22: Risposte alla domanda 61 del questionario (“Quali di queste nuove tecnologie hai a disposizione quotidianamente?”)

	%
Cellulare	18,40%
PC	13,90%
Tablet	5,20%
Internet	15,30%
TV HD/3D	9,30%
Decoder satellitare	6,60%
Console per videogiochi	9,10%
Macchina fotografica	9,50%
Lettore mp3	10,90%
Lettore e-book	1,30%
Altro	0,50%

Il 18,40% utilizza quotidianamente il cellulare, il 13,90% il pc, il 15,30% naviga ogni giorno su internet, il 10,90% utilizza un lettore mp3, il 19% circa si divide tra chi utilizza console per videogiochi e chi la macchina fotografica, mentre il 9,30% guarda quotidianamente la tv HD/3D. Infine il 6,60% fa uso quotidiano di decoder satellitare.

Come sottolineano Buckingham e Sefton-Green, la “ricerca sulle culture giovanili ha focalizzato l’attenzione sui modi in cui i giovani si appropriano di forme di espressione di cultura popolare [...] con lo scopo di costruire le loro identità sociali. Da questo punto di vista, i media sono risorse simboliche che i giovani usano per dar senso alle loro esperienze, in relazione agli altri e per organizzare la loro vita quotidiana. Essi offrono l’opportunità per sperimentare se stessi in identità sociali alternative, anche solo come fantasia o aspirazione, sebbene queste identità e prospettive che loro rendono disponibili sono ben

lontane dall'essere neutrali"³⁴. Considerando quindi il fatto che, come sostengono Buckingham e Sefton-Green, la "cultura contemporanea è elettronicamente mediata"³⁵, risulta coerente supporre che la costruzione delle identità avvenga anche in rapporto all'uso degli stessi mezzi di comunicazione.

Di seguito, si indicano brevemente gli esiti di alcune ricerche relative al rapporto fra nuovi media e dinamiche relazionali:

- effetto *bonding*: i nuovi media sembrano migliorare le interazioni con i coetanei rimasti nella nazione d'origine³⁶;
- facilitazione della ricerca delle informazioni in merito alla cultura del Paese meta di immigrazione dei genitori³⁷;
- effetto *bridging*: le ICT paiono incentivare i rapporti con i pari conosciuti nel nuovo Paese³⁸;
- processi di integrazione: un maggiore utilizzo di Internet sembra favorire il processo di integrazione delle persone immigrate³⁹;
- relazioni con i coetanei autoctoni: il 34% dei progetti educativi effettuati in Europa (in ambito educativo formale e non formale) con lo scopo di favorire, anche attraverso le nuove tecnologie, le dinamiche relazionali tra migranti e autoctoni, coinvolge volontariamente sia gli uni che gli altri, favorendo così la loro conoscenza e relazione⁴⁰.

³⁴ Buckingham D., Sefton-Green J., *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra, 1994, p. 10.

³⁵ Ivi, p. 5.

³⁶ De Block L., Buckingham D., *Global children, global media: migration, media and childhood*, Palgrave Macmillian, New York, 2007; Hiller H.H., Franz T.M., *New ties, old ties and lost ties: the use of the internet in diaspora*, in «New Media & Society», vol. 6 (6), 2004, pp. 731-752; D'Haenens L., Koeman J., Saeyns F., *Digital Citizenship among Ethnic Minority Youths in the Netherland and Flanders*, in «New Media & Society», vol. 9 (2), 2007, pp. 278-299.

³⁷ De Block L., Buckingham D., *Global children, global media*, cit.; Elias N., Lemish D., *Spinning the Web of Identity: the Roles of the Internet in the Lives of Immigrant Adolescents*, in «New Media & Society», vol. 11 (4), 2009, pp. 533-551; Hiller H.H., Franz T.M., *New ties, old ties and lost ties*, cit.

³⁸ De Block L., Buckingham D., *Global children, global media*, cit.; Hiller H.H., Franz T.M., *New ties, old ties and lost ties*, cit.; D'Haenens L., Koeman J., Saeyns F., *Digital Citizenship among Ethnic Minority Youths in the Netherland and Flanders*, cit.

³⁹ Peeters A.L., D' Haenens L., *Bridging or bonding? Relationships between integration and media use among ethnic minorities in the Netherlands*, in «Communications», vol. 30, 2005, pp. 201-231.

⁴⁰ Hachè A., Rissola G., Le Corvec A., Willem C., *Migrants, Ethnic Minorities and ICT. Inventory of Good Practices in Europe that Promote ICT for Socio Economic Integration in Culturally Diverse Contexts. Bridge-IT. Thematic Network ICT for social integration and cultural diversity, European Community*, in <http://www.bridge-it-net.eu/>, consultato in data 21 settembre 2011.

Tra le ricerche relative al rapporto fra nuovi media e identità, si segnalano alcune importanti acquisizioni:

- identità plurali: i nuovi media permettono di costruire e decostruire la propria identità, facendola diventare plurale, multi-sfaccettata e flessibile verso le diverse situazioni in cui ci si trova ad agire. Queste caratteristiche sono da intendersi come risorse positive nel contesto delle sfide poste dalle società multiculturali⁴¹;
- riduzione degli stereotipi: i nuovi media, rispetto ai tradizionali (televisione su tutti), riducono la trasmissione di immagini stereotipate dei migranti, in quanto concedono loro più frequentemente spazio per far sentire la loro voce, i propri punti di vista e le proprie esperienze⁴²;
- autostima: i nuovi mezzi di comunicazione sembrano offrire delle possibilità maggiori ai ragazzi introversi e timidi per relazionarsi con gli altri e per accrescere, anche nella vita off-line, la propria autostima e stabilità emotiva⁴³;
- capacità di discernimento: i contenuti proposti dalle nuove tecnologie non vengono passivamente subiti dai migranti e dai loro figli; al contrario, essi dimostrano un'attività critica di discernimento nella scelta dei media da utilizzare e sono consapevoli delle possibili distorsioni presenti in essi anche sul loro conto⁴⁴.

All'interno della presente ricerca, i dati raccolti attraverso i questionari somministrati ai ragazzi/e evidenziano come l'utilizzo di internet è indubbiamente una caratteristica comune a tutti i ragazzi del campione, solo lo 0,4% asserisce di non farne mai uso. Il 37,5% di loro dichiara di navigare sempre, il 17,5% precisa di navigare tutti i giorni, per più di tre ore al giorno, il 27,1% tutti i giorni, ma per meno di tre ore. Solo il 14,7% lo utilizza 2-3 volte a settimana e decisamente contenuta (2,8%) è la percentuale di quelli che si servono della rete una volta a settimana o meno.

Interessante è anche la conoscenza delle risorse offerte dal web che i ragazzi scelgono di utilizzare.

⁴¹ De Block L., Buckingham D., *Global children, global media*, cit.; Bofandelli H., Bucker P., Piga A., *Use of Old and New Media by Ethnic Minority Youth in Europe with a special emphasis on Switzerland*, in «Communication», n. 32, 2007, pp. 141-170; Elias N., Lemish D., *Spinning the Web of Identity*, cit.; Hiller H.H., Franz T.M., *New ties, old ties and lost ties*, cit.

⁴² Bofandelli H., Bucker P., Piga A., *Use of Old and New Media by Ethnic Minority Youth in Europe with a special emphasis on Switzerland*, cit.

⁴³ Elias N., Lemish D., *Spinning the Web of Identity*, cit.

⁴⁴ De Block L., Buckingham D., *Global children, global media*, cit.; Bofandelli H., Bucker P., Piga A., *Use of Old and New Media by Ethnic Minority Youth in Europe with a special emphasis on Switzerland*, cit.

Come si può vedere nella tabella 23, la quasi totalità utilizza il pc spesso (69,4%) o qualche volta (20,6%) per frequentare chat e social network (facebook, MSN, Twitter, ecc.). L'altra attività in assoluto più frequente (91,2%) risulta essere quella di guardare video su YouTube. Cercare informazioni su internet spesso (46,4%) o comunque qualche volta (36,7%), insieme a scaricare film e musica spesso (61,2%) - qualche volta (25,3%), sono ancora due attività che coinvolgono di frequente i ragazzi. Alta risulta anche la percentuale di coloro che utilizzano determinati programmi, come grafica, musica, fotografia, calcolo... (71%). Giocare ai videogiochi e controllare la posta sono tipi di attività invece su cui i giovani si dividono piuttosto equamente tra le voci "mai", "raramente", "qualche volta", "spesso". Si assiste, invece, a un calo percentuale abbastanza significativo per quanto concerne l'utilizzo di programmi di videoscrittura (più della metà dei ragazzi dice di usarli raramente o mai), leggere giornali e riviste on line (42,6% mai, 27,3% raramente, 22,5% qualche volta, 7,6% spesso). Neanche due terzi dei ragazzi utilizza il pc per fare i compiti.

Tabella 23: Risposte alla domanda 64 del questionario ("Quanto spesso utilizzi il computer per le seguenti attività?")

	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Programmi di videoscrittura (Word, Open Office, Iwork, ecc.)	19,7	35,2	34	11,1
Altri programmi del computer (grafica, musica, fotografia, calcolo, ecc.)	8,8	20,2	34,5	36,5
Fare i compiti	12	27,5	40,6	19,9
Leggere giornali e riviste on line	42,6	27,3	22,5	7,6
Cercare informazioni su internet	5,6	11,3	36,7	46,4
Guardare video su YouTube	2,8	6	25,9	65,3
Scaricare film e musica	4,1	9,4	25,3	61,2
Controllare la mia casella di posta elettronica	20,7	29,9	28,7	20,7
Giocare con i videogiochi	31,3	22,5	23,3	22,9
Frequentare chat e social network (Facebook, MSN, Twitter, ecc.)	2,5	7,5	20,6	69,4

L'utilizzo dei nuovi media sembra quindi essere una delle pratiche quotidiane più significative per i giovani d'oggi e quindi sembra poter entrare di diritto in quel curriculum esperienziale (Council of Europe, 2010) di cui una pedagogia attenta all'eterogeneità che caratterizza i contesti educativi attuali dovrebbe occuparsi.

Attraverso i social network, le chat, i blog, ecc., i ragazzi e le ragazze decostruiscono, mescolano, riformulano le loro stesse identità, fondendole alle pratiche quotidiane incontrate nel Paese in cui essi stanno attualmente vivendo, creando così nuovi sé e nuove dinamiche sociali e relazionali. Oltre al valore e all'efficacia che tali strumenti potrebbero avere da un punto di vista didattico-metodologico, ne va in questa sede sottolineata la portata da un punto di vista pedagogico-interculturale. Lo scambio, il confronto, nato o rinforzato dall'uso delle tecnologie della comunicazione, potrebbe infatti agevolare la costruzione di significative dinamiche relazionali interculturali, situate nel locale, ma contemporaneamente attente al mondo globale nel quale sono immerse, divenendo quindi vere e proprie esperienze "transnazionali"⁴⁵ in grado di accomunare giovani di origini diverse fra loro.

La ricerca dimostra, inoltre, coerentemente con quanto prima affermato, come il luogo da cui si collegano maggiormente a internet è casa propria (50,1%), ma, lì dove questo non fosse possibile, i ragazzi ricercano comunque nelle risorse offerte dal territorio la possibilità di accedere a un canale di informazione e socializzazione per loro significativo: connessione wi-fi pubblica (14,4%), scuola (13,1%), casa di amici (12,1%), mentre il 5,3% si divide tra computer presenti in biblioteche, associazioni, internet point, ecc.

La lettura di questi ultimi dati stimola una riflessione su un argomento di ampio respiro relativo all'importanza di non dimenticare che "l'accesso alle tecnologie, alla rete internet, alle risorse disponibili e, quindi, la possibilità di partecipare e di interagire sono sempre fortemente condizionati dalle condizioni materiali, sociali e culturali di partenza. Ci si riferisce, ovviamente, a quello che è stato definito come divario digitale tra individui e gruppi che hanno accesso all'informazione e quelli che non fanno o non possono accedervi. [...] Si tratta di una questione ancora più fondamentale quando parliamo di diversità tra culture e quando l'auspicato sforzo comune consiste esattamente nell'eliminazione delle barriere d'accesso all'uso della tecnologia"⁴⁶.

Come sostengono De Block e Buckingham⁴⁷, i nuovi media possono essere infatti mezzi di inclusione come anche di esclusione, proprio perché il

⁴⁵ Cfr. Appadurai A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 2001, p. 72.

⁴⁶ Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2011, p. 134.

⁴⁷ Cfr. De Block L., Buckingham D., *Global children, global media*, cit.

possesso e l'utilizzo di tali tecnologie possono essere variabili importanti nel creare gruppi sociali. Ecco quindi che un elemento rilevante in tale processo potrebbe essere rappresentato dal far conoscere e utilizzare adeguatamente le nuove tecnologie, anche e soprattutto a coloro i quali non hanno le possibilità economiche per farlo tra le mura domestiche. Guidare i giovani verso un uso più consapevole dei nuovi media permetterebbe infatti di cogliere anche le opportunità da essi offerte.

3.4 L'orientamento

Gli interventi di orientamento costituiscono un universo composito di pratiche che possono fare riferimento a diversi ambiti, a diversi livelli operativi e a diversi soggetti competenti. L'orientamento si rivolge tanto a giovani e giovanissimi come gli studenti della secondaria di primo grado, quanto a ragazzi inseriti in percorsi di formazione professionale, così come ad adulti che entrano nel mondo del lavoro o che, per diverse ragioni, ne sono usciti e stanno cercando una nuova collocazione. Un dato certo è che oggi l'orientare costituisce un processo complesso, dinamico, situato lungo tutto l'arco della vita, dalla scuola dell'infanzia (come sancito dalla direttiva n. 487 del 1997) fino all'età adulta, come dimostrato anche dalle politiche europee dell'ultimo decennio e dallo sviluppo di una nuova concezione di orientamento. Non si può parlare semplicemente di orientamento, la distinzione tra orientamento scolastico, orientamento universitario e orientamento professionale non è più così netta come in passato, i confini sono più frastagliati e costituiscono oggi terreno di dialogo e confronto continuo; tuttavia, questo intervento di ricerca insiste su un contesto scolastico ben definito relativo al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, pertanto con il termine orientamento ci si riferirà qui a quell'insieme composito di pratiche, che a diversi livelli di intenzionalità e organizzazione, sostengono lo studente nel compimento di scelte a carattere formativo.

L'orientamento oggi più che mai è un intervento complesso ma lo è ancor di più il contesto in cui esso si attua. Basti pensare che in questi anni di crescente crisi sono andate aumentando le pratiche di sostegno rivolte a soggetti adulti, al fine di rispondere alle loro necessità specifiche di orientamento e reinserimento lavorativo a seguito di carriere interrotte o segnate da transizioni complesse. Non è tuttavia da meno la complessità del sistema educativo e della crisi che esso sta vivendo; molteplici sono gli indicatori che ne danno misura e tra questi particolarmente significativo è il riferimento al tasso di abbandono. Uno degli obiettivi di Horizon 2020 è la riduzione degli abbandoni

scolastici al di sotto del 10%, la media nazionale italiana è oggi al 17,6% ed in quattro regioni è purtroppo tristemente al di sopra del 20%⁴⁸.

Il sistema scolastico, come è noto, è un sistema anch'esso complesso e composito all'interno del quale dialogano, o dovrebbero dialogare, numerose realtà ognuna con un bagaglio di esperienza ma anche portatrice di bisogni diversi. Tra queste realtà non ultime e non di secondaria importanza sono le differenze culturali. La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nel sistema educativo italiano, già da anni numericamente significativa nella scuola primaria, sta diventando importante anche nella scuola secondaria di primo e di secondo grado e, in un futuro piuttosto prossimo, coinvolgerà tanto il sistema universitario quanto il mondo del lavoro nel quale faranno ingresso nuovi cittadini, per lo più di seconda generazione, che hanno studiato e si sono formati in Italia.

Proprio in riferimento alla dispersione scolastica occorre evidenziare che gli studenti stranieri sono più interessati da questo fenomeno rispetto agli studenti italiani. Nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri a "rischio di abbandono" è pari allo 0,49%, rispetto allo 0,17% degli italiani; analogamente nella secondaria di II grado, gli alunni stranieri a "rischio abbandono" sono il 2,42% in confronto all'1,16% degli italiani⁴⁹.

Alla luce di tutto ciò appare chiaro che l'orientamento rappresenta un elemento chiave di interpretazione e risposta ai bisogni emergenti; è infatti recentissimo e di attuale interesse il dibattito sulle esigenze orientative degli studenti stranieri⁵⁰. In uno scenario così articolato è bene porre la massima attenzione alle specificità di ogni singolo soggetto, parlare di "orientamenti" al plurale piuttosto che di "orientamento" al singolare, interrogarsi sul valore che le scelte scolastiche di tutti avranno sulla costruzione di una società democratica e partecipativa e su quale ruolo potranno giocare le giovani generazioni di stranieri nel futuro del nostro Paese⁵¹. La risposta a quest'ultima domanda non è certo di facile soluzione ma dipenderà anche, seppur non solo, dalle scelte che le seconde generazioni e i giovani nuovi immigrati compiranno durante il proprio percorso scolastico, formativo ed universitario.

La centralità della persona nel processo orientativo è richiamata più volte

⁴⁸ MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Servizio Statistico, *Focus: la dispersione scolastica*, Roma, giugno 2013, p. 7.

⁴⁹ Ivi, p. 20.

⁵⁰ Cfr. Mantovani D., *A quale scuola mi iscrivo? Italiani e stranieri a confronto*, in «Il Mulino», n. 1, 2011, pp. 155-161; Favaro G., *E dopo la terza media?*, in «Animazione sociale», n. 4, 2012, pp. 24-33; Luatti L., Malacarne C., *Scrivere il futuro a più mani*, Vannini, Brescia, 2012.

⁵¹ Cfr. Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani*, cit.

nelle “Linee guida in materia di Orientamento” che il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca ha emesso nell’aprile del 2009: “viene assunto un approccio che mette al centro la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali, ecc.) e con un diretto collegamento con i suoi contesti di vita. In accordo con le più recenti riflessioni europee in materia di orientamento, il piano riconosce l’importanza di un orientamento che accompagna la persona lungo tutto l’arco di vita e ribadisce l’importanza di caratterizzare le diverse azioni a sostegno di questo processo in funzione della specificità dei bisogni orientativi del singolo e dei diversi gruppi sociali che connotano le fasi del ciclo evolutivo dall’infanzia alla vita adulta”⁵².

Coerenti con queste indicazioni sono anche le molteplici definizioni di orientamento che la letteratura ha fornito nell’arco degli anni e dalle quali emerge l’attenzione alla persona come soggetto destinatario e al tempo stesso attore dell’intervento di orientamento. Se ne riportano alcune a titolo esemplificativo:

- “l’orientamento è un intervento finalizzato a porre la *persona* nelle condizioni di poter effettuare delle scelte personali circa il proprio progetto personale/professionale e di vita” (glossario ISFOL);
- “attività di tipo informativo e formativo che ha l’obiettivo di favorire le scelte di una *persona* in relazione ad un proprio progetto di vita e di lavoro” (glossario INVALSI);
- “*effective educational and vocational guidance and counselling can assist individuals to understand their talents and potential*” (IAEVG-International Association for Educational and Vocational Guidance)⁵³.

Dunque la persona è, o dovrebbe diventare, protagonista assoluta del proprio percorso orientativo; nello stesso tempo però le scuole e le Università giocano un ruolo centrale in questo processo diacronico che “costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola materna”⁵⁴. A tal fine queste istituzioni educative sono chiamate a potenziare reti di raccordo reciproco in modo da migliorare la formazione specifica degli studenti in rapporto al percorso di studi che essi hanno scelto⁵⁵.

⁵² MIUR, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita*, Roma, aprile 2009, p. 3.

⁵³ Cfr. il sito www.orientamento.it, consultato in data 14 maggio 2013.

⁵⁴ Direttiva ministeriale 6 agosto 1997, n. 487, art. 1, *Orientamento scolastico, universitario e professionale*.

⁵⁵ Cfr. Legge 11 gennaio 2007, n. 1, *Disposizioni in materia di esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università*, art. 2.

Intorno all'età di 14 anni gli alunni di cittadinanza straniera inseriti nel sistema scolastico italiano, senza alcuna differenza rispetto ai coetanei italiani, sono chiamati a compiere una scelta formativa che li accompagnerà nel passaggio tra diversi ordini di scuola, oppure diversamente, completato l'obbligo formativo, li accompagnerà nel passaggio dal sistema d'istruzione al mondo del lavoro. Ma se per un verso questo momento di transizione accomuna gli studenti, siano essi di nazionalità italiana o meno, per l'altro sembra che i giovani stranieri siano più insicuri sulla strada da prendere dopo la scuola secondaria di I grado rispetto ai colleghi italiani. Nel loro caso la scelta è più difficoltosa poiché, ai già numerosi fattori di complessità tipici di ogni momento di passaggio connessi all'assunzione di decisioni e alla difficoltà di reperire informazioni, se ne vanno a sommare altri legati alla dimensione dell'immigrazione, *in primis* la lingua dal momento che il materiale informativo è quasi esclusivamente disponibile in lingua italiana (soltanto il 6,5% degli studenti che hanno risposto al questionario dichiara di aver ricevuto materiale informativo in inglese o altre lingue), e ancora il progetto migratorio della famiglia, la capacità di immaginarsi futuri lavoratori in un Paese diverso da quello di nascita, la difficile situazione socio-economica che spesso accomuna i migranti e non da ultimo tutto ciò che è legato al piano delle emozioni, delle motivazioni e delle aspettative. Immaginare un futuro in una situazione presente di incertezza è particolarmente complesso, ed è complesso mettere in dialogo due dimensioni per loro natura opposte come "la precarietà dell'essere migrante, resa oggi più acuta dalla situazione di crisi, con la stabilità richiesta da opzioni durature che si collocano nel qui ed ora, ma che chiedono di investire sul domani e sul dopodomani. In altre parole, si tratta di gestire insieme l'instabilità con la lungimiranza"⁵⁶.

Questo elemento generalizzato di disorientamento, come espressione di fragilità e criticità particolarmente presente e percepita nell'immaginario comune, si manifesta anche in alcune delle interviste effettuate. La rappresentazione che emerge da parte dei docenti è di una diffusa inconsapevolezza dei ragazzi che sembrano non avere sufficiente chiarezza dell'importanza delle scelte da compiere e questo rende difficile motivarli e interessarli alle attività di orientamento in anticipo rispetto al momento contingente della scelta vera e propria ovvero nel corso dell'ultimo anno scolastico quando gli adempimenti amministrativi richiedono di effettuare le preiscrizioni. Accade dunque, dicono alcuni tra gli insegnanti intervistati, che "*Non c'è una [vera e propria] scelta. Fino agli esami molti non hanno idea di che cosa fare, [e questo accade in] gran parte, anche [agli] studenti che hanno successo*" (Int. 23), sintomo di

⁵⁶ Favaro G., *E dopo la terza media?*, cit., p. 25.

una diffusa mancanza di idee sul proseguimento degli studi. L'orientamento dovrebbe assumere invece un ruolo più decisivo, dovrebbe fornire maggiore sostegno, soprattutto a fronte del disorientamento diffuso: *“Sono molto disorientati, molto preoccupati da quello che può aspettarli”* (Int. 14) soprattutto in *“un’età molto critica, ci sono alcuni ragazzi che sbagliano nella scelta della scuola e poi la cambiano successivamente”* (Int. 15), alimentando tra l’altro il fenomeno della dispersione scolastica che è particolarmente significativo proprio nei primi anni della secondaria di secondo grado, quando si raccolgono i primi frutti, o al contrario, si subiscono le prime conseguenze della scelta appena compiuta. Di questo gli insegnanti intervistati nell’ambito della presente ricerca sembrano essere consapevoli: *“Se riusciamo ad evitare che loro abbandonino il percorso scolastico, poi le cose vanno bene e il successo è garantito. Sono [i] primissimi anni [quelli] in cui rischiamo di perderli”* (Int. 6).

Un aspetto interessante da questo punto di vista è che il disorientamento e lo scarso senso di consapevolezza accomunano sostanzialmente sia gli italiani sia gli stranieri, anzi emerge che da parte degli stranieri c’è una risorsa in più in termini di determinazione e forza di volontà alimentata dalla voglia di riscatto sociale.

Sembrirebbe dunque che si vada delineando un’idea di orientamento come strumento strategicamente utile a far fronte alle emergenti esigenze della cosiddetta “società liquida”, in cui i soggetti hanno necessità di essere adeguatamente attrezzati a gestire una vita frenetica, caratterizzata da transizioni repentine e in cui è sempre più difficile rispettare i propri tempi, anzi viene richiesto di adeguarsi alle attitudini del gruppo per non sentirsi esclusi⁵⁷. Questa centralità, questa importanza, è diffusamente riconosciuta, nonché legittimata dalla recente normativa in materia⁵⁸, e sembra anche essere consapevolezza ormai acquisita da parte degli insegnanti che nella scuola si occupano di orientamento. Uno tra gli intervistati afferma: *“Penso che l’orientamento sia tra le cose più importanti, soprattutto per garantire un minimo di successo allo studente nel proprio percorso formativo”* (Int. 32). A ben vedere però, se per un verso la sensibilità è elevata tra gli insegnanti incaricati della funzione strumentale per l’orientamento, per l’altro essi stessi lamentano una diffusa mancanza di sensibilità da parte dei colleghi: *“Purtroppo qui non c’è nemmeno una grossissima sensibilità da parte di noi, del gruppo dei docenti. Io*

⁵⁷ Cfr. Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2009; Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

⁵⁸ Cfr. Commissione Europea, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30/10/2000; Consiglio Europeo, *Raccomandazioni sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale*, 20/12/2012; Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.

spesso lavoro in solitudine, siamo 3 o 4 docenti che si appassionano a queste tematiche, e quindi è un po' complicato senza risorse, senza motivazione dei docenti [...] organizzare un orientamento serio, che abbia una ricaduta" (Int. 32).

Dunque, come spesso accade, si è fatto molto negli anni anche grazie alla spinta legislativa per un verso e a quella legata alle necessità reali dall'altro, tuttavia molto altro si deve ancora fare per diffondere una vera cultura dell'orientamento che è sì un bene individuale ma anche, e non da ultimo in un Paese in crisi, un "bene collettivo in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico"⁵⁹.

Le attività di orientamento che le scuole mettono in atto si possono sostanzialmente riassumere in due tipi che si differenziano in quanto a finalità e periodo di attuazione: orientamento in ingresso e orientamento in uscita. Le attività di orientamento in ingresso sono finalizzate alla presentazione della propria offerta formativa presso gli altri istituti, spesso vicini per area geografica, e all'accoglienza dei nuovi studenti e delle loro famiglie negli spazi scolastici; le attività di orientamento in uscita sono finalizzate al sostegno degli studenti nella scelta del percorso formativo e si svolgono sia all'interno dell'istituto (presentazione di materiali informativi su Università e lavoro, somministrazione di test psico-attitudinali, sostegno alla preparazione dei test di accesso universitario, ecc.) sia all'esterno (stage, tirocini, visite guidate). È chiaro che mentre gli stage e i tirocini sono attività maggiormente diffuse negli istituti professionali, le esercitazioni per i test di accesso universitario sono frequenti e maggiormente richieste nei licei.

In quasi tutte le interviste effettuate, sia agli studenti sia ai docenti, la descrizione della propria esperienza in tema di orientamento si è quasi sempre avviata con la descrizione più o meno puntuale delle attività di orientamento in ingresso e in uscita. Le due funzioni strumentali in talune scuole sono anche assegnate ad insegnanti diversi. *"Ci sono dei comportamenti standardizzati, [ad esempio] l'open day, noi invitiamo, appunto, le scuole medie a fare una sorta di visita guidata della scuola e ci sono insegnanti soprattutto tecnici che illustrano, mostrano i laboratori. [...] Abbiamo stampato dei depliant informativi sulle attività della scuola, fondamentalmente diciamo che l'orientamento in ingresso è limitato a questo"* (Int. 30), mentre *"L'orientamento in uscita è sicuramente lo stage [...]. Periodicamente i ragazzi [...] sia ascoltando delle conferenze, sia andando sui luoghi proprio appositi, sia frequentando gli stage, si rendono conto di quelle che possono essere le prospettive"* (Int. 18).

⁵⁹ MIUR, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, cit., p. 4.

Riassumendo, le diverse attività di orientamento realizzate dalle scuole nelle quali sono state effettuate le interviste possono essere così sintetizzate:

- visite degli insegnanti presso le scuole di zona per promuovere l'istituto e l'offerta formativa;
- *open day* per le scuole, svolti in orario scolastico, nei quali si propone ai ragazzi in visita la partecipazione a lezioni aperte, la visita degli spazi di istituto e la presentazione del POF;
- *open day* per le famiglie svolti in orario pomeridiano o nel fine settimana per la presentazione dell'offerta formativa e delle strutture di istituto;
- stage formativi (esclusivamente nelle scuole professionali e tecniche);
- preparazione e distribuzione di materiale informativo in lingua italiana (solo in rarissimi casi le scuole hanno provveduto a tradurre i depliant informativi in inglese o altre lingue straniere);
- somministrazione di test psico-attitudinali;
- azioni di supporto alla preparazione per i test di accesso universitari.

Non sono emerse ad esempio esperienze di collaborazione con centri territoriali per l'orientamento al fine di avvalersi di figure professionali specifiche, come orientatori e *counsellor*, sono state invece segnalate alcune collaborazioni con le università e adesioni a progetti provinciali e comunali.

Nel questionario somministrato agli studenti, alla domanda “Che tipo di attività di orientamento sono state organizzate nella scuola media che hai frequentato” gli studenti hanno risposto “giornate di orientamento” (con una frequenza di 104 su 263, pari al 42,1%) e “visite nelle strutture delle scuole superiori” (con una frequenza di 98 su 263, pari al 39,7%). Questi due tipi di attività, probabilmente per la loro stessa natura organizzativa, restano maggiormente impressi nella memoria dei ragazzi e sono più facilmente riconducibili a tempo dedicato in modo specifico all'orientamento. Non trascurabile, tuttavia, la frequenza con cui hanno indicato che non è stata organizzata alcuna attività di orientamento (50 studenti su 263, pari al 20,2% del campione intervistato). Le altre attività che gli studenti dichiarano essere state organizzate sono in ordine decrescente: “distribuzione di materiale informativo in italiano” (33,6%), “partecipazione a convegni ed assemblee” (13,4%), “somministrazione di test psico-attitudinali” (13%), “distribuzione di opuscoli in inglese o altre lingue” (6,5%), altro (5%)⁶⁰.

Occorre a questo punto osservare come, a ben vedere, la gran parte delle attività che le scuole organizzano nell'ambito dell'orientamento sono azioni

⁶⁰ La somma delle percentuali è maggiore di 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più di una risposta.

di carattere prevalentemente, se non esclusivamente, informativo. Tra l'altro queste informazioni non sempre sono di facile accesso per gli studenti stranieri arrivati in Italia da poco o che non padroneggiano ancora bene la lingua italiana perché il materiale informativo è quasi sempre redatto solo in lingua italiana: come si è visto solamente il 6,5% del campione dichiara che è stata organizzata la distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in inglese o in più lingue. L'accesso alle fonti informative e la capacità/possibilità di reperire informazioni valide e complete è oggi un'attività estremamente complessa e per certi versi la possibilità di accedere alle informazioni è anche garanzia di democraticità, una condizione cioè che pone tutti nelle migliori condizioni di operare scelte adeguate ai propri bisogni. "D'altra parte però, avanza l'ipotesi che l'accentuazione della dimensione informativa tenda a smascherare una reale difficoltà a mettere in campo, nell'orientamento, quelle strategie formative innovative largamente contemplate sul piano della riflessione teorica"⁶¹. Accade così che l'orientamento perda quasi del tutto una delle sue funzioni più importanti e complesse: l'aspetto più rilevante del mandato istituzionale relativo agli interventi d'orientamento ovvero quello di accompagnare lo studente in una progressiva presa di consapevolezza delle proprie motivazioni e aspirazioni, dei propri punti di forza e di debolezza, delle proprie competenze e potenzialità. Un orientamento inteso come processo diacronico, dinamico, di sostegno alla persona e al processo decisionale che essa deve mettere in atto in diversi momenti della propria vita formativa e lavorativa è un orientamento che dovrebbe fare costante riferimento al ruolo centrale del docente e della didattica. Gli insegnanti hanno il privilegio di essere vicini agli studenti per un certo numero di anni, in modo diacronico, e la didattica è lo strumento per eccellenza attraverso cui sollecitare, in ambito scolastico, gli interessi e gli apprendimenti negli allievi. La didattica assume dunque valore orientativo nel momento in cui permette a tutti gli allievi di avvicinarsi in modo proficuo e positivo a tutte le materie oggetto di studio e rende possibile sia la valorizzazione degli interessi e delle attitudini individuali già presenti, sia la promozione e lo sviluppo di nuovi e più duraturi interessi⁶². La didattica orientativa è una didattica in cui il docente accompagna e stimola lo studente anche a livello meta cognitivo in modo da produrre in lui maggiore consapevolezza.

⁶¹ Domenici G., Margottini M., *L'orientamento diacronico formativo tra scuola e università*, in Grange Sergi T. (a cura di), *L'orientamento nella progettualità educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p. 131.

⁶² Cfr. Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 1998; Domenici G., Margottini M., *L'orientamento diacronico formativo tra scuola e università*, in Grange Sergi T. (a cura di), *L'orientamento nella progettualità educativa*, cit., pp. 107-152.

Questo elemento di forte criticità legato all'aspetto quasi esclusivamente informativo dell'orientamento emerge anche nella rappresentazione degli insegnanti intervistati; alcuni tra loro evidenziano il problema e lo fanno anche in modo piuttosto diretto: *"Insomma [quello che riusciamo a mettere in atto nella scuola] è un orientamento di carattere informativo"* (Int. 32). Un insegnante particolarmente sensibile al tema sostiene che *"Oggi l'orientamento nella scuola è organizzato come semplice informazione, [...] si porta il depliant, si parla con i ragazzi, si fanno degli open day, [...] io, l'attività di orientamento, l'ho sempre intesa in un altro modo, l'ho sempre intesa come un 'conosciamoci e comprendiamo insieme se possiamo fare un percorso, quale tipo di percorso potresti fare oppure guarda questa scuola perché non va bene, forse è meglio vedere che trovi là'"* (Int. 21).

Un secondo aspetto particolarmente problematico, che alcuni degli insegnanti intervistati hanno voluto evidenziare, è legato alla necessità che le scuole hanno di mettere in atto delle strategie di vero e proprio *marketing* per la promozione dei propri spazi e della propria offerta formativa, al fine di garantire un buon numero di nuovi iscritti. *"In questo momento l'orientamento nelle scuole è [vera e propria] promozione, nel senso che si va nelle altre scuole e si manifesta il POF"* (Int. 3), e questa pratica, certamente non encomiabile, è tuttavia frutto della necessità ineludibile che lega la scuola al bisogno di iscrizioni e di finanziamenti, peraltro sempre più scarsi.

Di contro è doveroso evidenziare che se da un lato la funzione principale che l'orientamento dovrebbe ricoprire viene sostanzialmente sostituita ed esaurita all'interno di azioni quasi prevalentemente informative, dall'altro le competenze per mettere in atto un'azione orientativa integrale sono ampie e complesse e spesso superiori al bagaglio formativo medio di cui dispongono gli insegnanti. In una sola intervista emerge questo aspetto di criticità e l'impossibilità da parte degli insegnanti di avere accesso ad un pacchetto di competenze di natura multidisciplinare che non rientra nel proprio bagaglio: *"Dopo un po' ha smesso di diventare orientamento, che era una cosa complessa e richiedeva, per esempio, competenze specifiche da un punto di vista psicologico, da un punto di vista sociologico, devi cominciare a muoverti su livelli scientificamente degni, questa cosa non si è riusciti a farla e, allora, l'orientamento è diventato immediatamente promozione"* (Int. 29). Occorre segnalare come al di là di questa singola voce non è emersa una consapevolezza sufficientemente matura e critica da parte degli insegnanti intervistati sulla propria capacità di orientare.

All'interno di questo quadro di insieme esistono, tuttavia, delle realtà diverse, dei luoghi in cui si mettono in atto progetti di più ampio respiro, esistono scuole che costruiscono partnership con altre istituzioni del territorio

dalle quali nascono esperienze positive, ne sono un esempio il progetto “Auto-orientamento” in collaborazione con l’Università degli Studi Roma Tre o lo stesso progetto FEI di cui la presente pubblicazione dà conto. Uno degli istituti coinvolti nel progetto, all’interno del quale sono presenti diversi indirizzi (commerciale, tecnico e scientifico), ha previsto la costituzione al suo interno di un’apposita Commissione Orientamento che conduce colloqui individuali con i ragazzi stranieri per individuare attitudini e interessi e inserirli nell’ambito formativo a loro più adeguato. Nelle dinamiche orientative il colloquio riveste di fatto un ruolo particolarmente privilegiato⁶³, permette uno scambio di carattere individuale a maggiori livelli di approfondimento, permette di sondare aspetti di natura attitudinale e promuovere la consapevolezza di competenze e motivazioni. Esistono delle realtà scolastiche in cui si presta maggiore attenzione alla dimensione del colloquio nel rispetto dei tempi che esso richiede: “[nei mesi di] *Giugno-luglio, quando ho i docenti un po’ più liberi, io chiamo tutti i ragazzi che hanno fatto la preiscrizione a febbraio, li convoco, li faccio venire qua e gli viene fatta una scheda di accoglienza, un colloquio, per tutti quanti. Li comprendiamo esattamente se qui va bene piuttosto che no, ci conosciamo, quella comincia a diventare una vera fase di accoglienza-orientamento*” (Int. 21).

Un’altra metodologia classica per orientare è la somministrazione di test psico-attitudinali: l’orientamento nasce infatti in ambito psicologico attraverso la somministrazione di questo tipo di test. L’idea attuale di orientamento si è ampiamente diversificata, ha assunto tratti di complessità che in passato non aveva, ma i test psico-attitudinali continuano a rappresentare una porzione non trascurabile delle attività organizzate dalle scuole: il 13% degli studenti afferma di aver risposto a questa tipologia di test nell’arco delle scuole medie e alcuni tra gli insegnanti e gli studenti intervistati confermano l’utilità di questa modalità di orientamento. I test psico-attitudinali sembrano avere più presa nella scuola secondaria di primo grado dove i ragazzi sono ancora piuttosto piccoli e si trovano alle prese con la prima importante esperienza di scelta, piuttosto che non nella secondaria di secondo grado. All’interno di quelle che erano le vecchie scuole medie gli insegnanti sembrano essere maggiormente sensibili al tema dell’orientamento e alla ricerca di propensioni e attitudini di ogni singolo ragazzo, forse in virtù del fatto che “*Questo passaggio [...] è il primo passaggio significativo della sua esperienza scolastica perché è la prima volta che lui deve scegliere*” (Int. 20). Si cercano dunque collaborazioni con le Università, riconosciute come istituzioni in grado di fornire materiali

⁶³ Cfr. Mancinelli M.R., *Il colloquio come strumento di orientamento*, FrancoAngeli, Milano, 2007; Pombeni M.L., *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma, 1996.

già predisposti e convalidati. A questo proposito uno degli intervistati parla del progetto Magellano promosso dalla Provincia di Roma che propone l'impiego di test *“Predisposti dal professor Soresi: [...] la provincia ha finanziato questo lavoro del professore e mette a disposizione gratuitamente i test, noi dobbiamo organizzarne la somministrazione, ne esce un profilo di orientamento”* (Int. 1). Si tratta, ovviamente, nella quasi totalità dei casi di materiali redatti in lingua italiana per cui ancora una volta il problema linguistico per i ragazzi arrivati da poco tempo e che hanno difficoltà nella comprensione della lingua è presente e l'orientamento è pensato in termini generali, non declinato sulle necessità specifiche degli studenti con cittadinanza non italiana.

Emerge anche, nell'ambito della ricerca qualitativa che è stata condotta, un dato per certi versi prevedibile ma che entra a far parte a pieno titolo della fotografia dell'esistente, ovvero una certa caratterizzazione tra livello e indirizzo di scuola e tipologia delle attività di orientamento messe in atto. Se nella secondaria di primo grado, infatti, è più frequente l'impiego di test psico-attitudinali, riconosciuti come strumenti in grado di supportare il lavoro degli insegnanti nel dare una prima approssimativa identificazione alle attitudini di ragazzi e ragazze ancora giovanissimi e in via di formazione, nelle scuole secondarie di secondo grado si è potuta registrare, attraverso le interviste condotte, una certa differenziazione delle attività poste in essere, correlata principalmente all'indirizzo di studi della scuola stessa. Nei licei ad esempio si delinea una preponderanza di attività di orientamento che promuovono il sostegno alla preparazione dei test di accesso universitario, mentre negli istituti tecnici, e ancor di più in quelli professionali, si organizzano diffusamente stage formativi, tirocini e visite ad ambienti lavorativi esterni alla scuola. *“Ci sono delle esperienze di scuola lavoro che inseriscono gli studenti per alcune settimane in un'azienda [per frequentare] degli stage formativi [e] per i ragazzi questa è una buona opportunità di confrontarsi con il mondo del lavoro”* (Int. 6). Nei Centri di Formazione Professionale gli stage diventano vere e proprie esperienze di *“Alternanza scuola-lavoro che [permettono ai ragazzi] di fare lo stage nelle aziende che poi [probabilmente] li assumeranno”* (Int. 26) dal momento che, in questi casi, il collegamento tra la formazione professionale e le realtà lavorative è più stretto e gli stage assumono quasi il valore di forme di apprendistato.

Indipendente invece dall'indirizzo scolastico sembra essere il successo dell'orientamento *peer to peer* che gli insegnanti intervistati segnalano come una pratica efficace, ovvero l'impiego all'interno delle attività orientative di racconti che fanno riferimento alla sfera dell'esperienza personale di coetanei: testimonianze dirette quindi da parte di ragazzi che sono stati o sono ancora alunni della scuola. In questo tipo di scambio si mettono in atto dinamiche di

condivisione più radicate, riconducibili al gruppo dei pari e dunque ad un'identità collettiva che in età adolescenziale e tardo adolescenziale è particolarmente sentita⁶⁴. Uno degli insegnanti intervistati evidenzia come siano gli allievi stessi gli attori principali dell'esperienza formativa e, in riferimento alle visite che gli insegnanti fanno presso altre scuole per presentare l'istituto, afferma: *“Sono gli alunni che fanno la scuola e non sono i professori! [quindi anche] gli alunni devono poter partecipare [...] all'orientamento, devono andare anche loro”* (Int. 16) presso altre scuole per portare la testimonianza della loro esperienza personale. Altrettanto significative sembrano essere, secondo un insegnante, le testimonianze di ex-studenti: *“Devo dire che questa è la cosa che funziona più di tutte”* (Int. 32). Ed ancora in un'altra intervista viene raccontato come durante gli *open day* i percorsi guidati dell'istituto vengano *“Curati dagli alunni interni che chiaramente danno un'idea ed un approccio diverso ad un futuro alunno”* (Int. 33), poiché offrono il punto di vista di chi quella stessa esperienza l'ha già vissuta. Uno studente filippino di un quinto liceo scientifico in un'intervista sostiene che le *“Informazioni che ti dà un docente [...] fondamentalmente sono poche quindi devi informarti tu stesso, andare in quella scuola, vedere come funziona, magari chiedere a qualche amico, se hai [...] qualche amico [in quella scuola] e chiedere che tipo di studio si fa”* (Int. 28). Questo è ovviamente indice anche di un certo grado di autonomia da parte dei ragazzi e di presa in carico della decisione che si deve assumere. All'interno del campione di studenti che hanno risposto al questionario questa capacità è stata sondata attraverso una domanda circa le attività autonome messe in atto per reperire informazioni sulla scuola che stanno attualmente frequentando. Va sottolineato che il 36,5% del campione dichiara di aver preso contatti con studenti che frequentavano già quella stessa scuola, mentre ben il 73,7% ha assunto informazioni tramite internet; il 48,1% ha cercato materiale informativo cartaceo e il 58,7% si è recato personalmente presso la scuola durante gli *open day*⁶⁵. Va osservato come le prime due azioni richiedono un certo grado di autonomia che diminuisce nelle ultime due poiché nella maggior parte dei casi i materiali cartacei si acquisiscono durante gli *open day* ai quali ci si reca il più delle volte con gli insegnanti e il gruppo classe o con i genitori.

⁶⁴ Cfr. Delpiano M., *Il gruppo come luogo della relazione educativa*, in «Animazione Sociale», 6/7, 1999, pp. 55-64; Favaro G., Napoli M., *Ragazze e ragazzi nella migrazione: adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano, 2004; Tonolo G., *Adolescenza e identità*, il Mulino, Bologna, 1999; Petruccioli I., D'Alessio M., Simonelli C., Fabrizi A., *Un intervento di orientamento a cascata: l'educazione tra pari per la prevenzione della dispersione scolastica. Primi risultati*, in «Ricerche di Psicologia», n. 3, 2003, pp. 85-114.

⁶⁵ La somma delle percentuali è maggiore di 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più di una risposta.

In merito all'orientamento *peer to peer* può essere utile riflettere sulle potenzialità che questo tipo di comunicazione può innescare per motivare e orientare gli studenti di cittadinanza straniera nel caso in cui ci siano esperienze di ragazzi della stessa nazionalità che, a seguito del percorso di formazione, hanno avuto successo e sono entrati proficuamente nel mondo del lavoro: “*Ne abbiamo avuti diversi dall’Est Europeo, dalla Bielorussia, dalla Moldavia, dalla Romania, dalla Polonia, si sono inseriti benissimo, hanno fatto diversi stage e alcuni di loro hanno proseguito l’Università con successo e continuano ad essere un fiore all’occhiello. Ogni tanto li richiamiamo a scuola perché loro possano raccontare la loro esperienza ad altri studenti che provengono da quei paesi e che siano* [un esempio di chi] *ce l’ha fatta*” (Int. 6).

In alcune recenti indagini sui bisogni orientativi degli studenti con cittadinanza non italiana emerge come i fattori di scelta maggiormente significativi siano le opportunità occupazionali e il bisogno strumentale di trovare un impiego: “i docenti affermano che la maggior parte delle famiglie straniere desidera che il proprio figlio trovi un’occupazione stabile che permetta un guadagno immediato”⁶⁶, “per gli studenti stranieri l’attenzione alle opportunità occupazionali prevale significativamente rispetto all’appagamento delle personali aspirazioni culturali, [...] l’esigenza strumentale di trovare un lavoro sembra essere la priorità”⁶⁷. Quello che emerge, invece, dall’analisi delle risposte alla domanda “quale importanza hanno avuto i seguenti fattori nella scelta del tipo di scuola che frequentati” è un sostanziale equilibrio tra possibilità lavorative e interessi: il 40% circa di risposte per entrambi con uno scarto di pochi punti decimali (tabella 24). La domanda presentava la possibilità di fornire più di una risposta tra diversi fattori di importanza a cui gli studenti hanno risposto secondo una scala di gradimento pari a “per nulla, poco, abbastanza, molto”. Il fattore “maggiore possibilità di trovare lavoro” ha ricevuto un indice di valutazione positiva (I.V.P.) pari a 82 e il fattore “interessi personali” pari a 83,3⁶⁸.

⁶⁶ Mucciarelli V., *Pratiche orientative e sfide educative. Una ricerca condotta nella Provincia di Arezzo*, in Luatti L., Malacarne C. (a cura di), *Scrivere il futuro a più mani*, cit., p. 90.

⁶⁷ Mantovani D., *A quale scuola mi iscrivo?*, cit., p. 158.

⁶⁸ L’Indice di Valutazione Positiva (IVP) rappresenta la percentuale di giudizi positivi espressi dal campione rispetto ad un item, tiene conto della frequenza assoluta dei giudizi “abbastanza” e “molto” sul totale delle risposte valide e può variare da 0 a 100 (che indicano rispettivamente il massimo disaccordo e il massimo accordo degli intervistati rispetto ad un item), un valore pari a 50 rappresenta un sostanziale equilibrio tra risposte favorevoli e sfavorevoli rispetto all’item. Cfr. Diamond L., Jefferies J., *Introduzione alla statistica per le scienze sociali*, McGraw-Hill, Milano, 2006, pp. 208-209.

Tabella 24: Risposte alla domanda 44 del questionario (“Quale importanza hanno avuto i seguenti fattori nella scelta del tipo di scuola che frequentati?”)⁶⁹

	Per nulla %	Poco %	Abba- stanza %	Molto %	I.V.P.
Le aspettative dei miei genitori	9,2	23	47,6	20,2	67,7
La brevità degli studi	41	35,8	17,9	5,3	13,3
La maggiore possibilità di trovare lavoro	5,2	12,8	41,6	40,4	82
La possibilità di svolgere la professione dei miei genitori o di uno dei miei genitori	66,2	21,2	10,2	2,4	12,6
Le mie attitudini e predisposizioni	16,6	28,7	38,5	16,2	54,6
Il prestigio sociale	28	31,7	31,7	8,6	40,3
I miei interessi	6	10,6	42,7	40,7	83,3
La possibilità di restare vicino ai miei amici	33,4	35,1	21,8	9,7	31,4
La possibilità di avere molto tempo libero a disposizione	42,7	33,3	19,5	4,5	23,9

Questo sostanziale equilibrio tra interessi e occupabilità è un primo importante dato di realtà di cui tenere conto soprattutto in rapporto alla rappresentazione che hanno gli insegnanti dalla quale emerge sostanzialmente uno sbilanciamento in direzione di scelte strumentali: *“È la necessità di essere rapidamente indipendenti dal punto di vista economico e di poter contribuire economicamente alla loro famiglia il fattore che influenza le scelte scolastiche degli studenti stranieri”* (Int. 6).

Sintetizzando quanto emerso dall’indagine, si può osservare che sono affiorate alcune criticità significative: il senso generale di disorientamento, la forma promozionale o quasi esclusivamente informativa di molte delle attività poste in essere, la scarsità di materiale in inglese o lingue diverse dall’italiano; non sono tuttavia mancate alcune esperienze positive come le modalità di orientamento *peer to peer*, la partecipazione a progetti extrascolastici e la sensibilità di molti insegnanti. Tra questi punti di forza forse quello più

⁶⁹ La somma delle percentuali è maggiore di 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più di una risposta.

importante è legato ad una dimensione di natura meta cognitiva ovvero la dimensione della consapevolezza. Come segnalato anche in principio l'orientare è un processo che vede al centro il soggetto destinatario dell'azione, che dovrebbe anche essere attore principale della stessa, dal momento che l'orientarsi è un processo decisionale, dinamico e diacronico, in cui il soggetto costruisce un tracciato di esistenza che è la risultante delle decisioni assunte nel tempo in un percorso che dura per l'intero arco della vita. È probabile che tanto più questo soggetto è consapevole delle proprie attitudini ed ha le idee chiare tra cosa ama fare e cosa sa fare, tanto più le decisioni assunte saranno ponderate ed aderenti ad un progetto intenzionale, un progetto che il più delle volte è frutto della ricerca di equilibrio tra ciò che è opportuno perseguire, per necessità o convenienza, ed i desideri reali. In ogni caso il livello di consapevolezza rappresenta un importante punto di partenza nella costruzione di ogni percorso di vita e può essere davvero una competenza di non secondaria importanza per dare una direzione alle proprie scelte in modo intenzionale. Non manca, da parte di alcuni dei docenti intervistati, la sensibilità su questo tema: *“La questione dell’orientamento, secondo me, è una questione molto più di sostanza e si concretizza soprattutto nell’accompagnare una persona a sviluppare un livello di consapevolezza crescente delle proprie attitudini, delle proprie capacità, dei propri limiti e delle proprie aspirazioni. Se non c’è questo, non c’è il coinvolgimento, non c’è la condivisione, è inefficace, è inutile”* (Int. 29). Una modalità spesso usata in classe per generare dialogo e riflessioni di ordine meta-cognitivo è la lettura di testi da antologie accuratamente scelte, capaci di sollecitare domande motivazionali che consentono agli insegnanti di condurre percorsi sulla motivazione, sui desideri: *“Cosa voglio? Cosa mi aspetto dal tempo? Come uno sceglie? [...] Vedo che è una cosa che funziona rispondere a queste domande [...] aiutano i ragazzi a prendere consapevolezza di sé, e anche a guardarsi, a vedere la pagella. Com’è stata la materia in cui faccio fatica, perché faccio fatica?”* (Int. 20). Si tratta, tuttavia, di percorsi incentrati sul linguaggio verbale, probabilmente di più facile gestione soprattutto da parte di insegnanti di materie letterarie, ma che a ben vedere, ancora una volta, non tengono conto del limite che la lingua potrebbe rappresentare per gli studenti stranieri. L’atto orientativo potrebbe invece passare anche attraverso linguaggi multipli e plurali. I percorsi, le metodologie per perseguire questo scopo sono le più disparate e sono numerose le ricerche e le sperimentazioni in merito⁷⁰. La diversità di linguaggi può rappresentare una chiave di ascolto di esigenze diverse, capace di dare risposte multiple e

⁷⁰ Cfr. Mancinelli M.R. (a cura di), *Tecniche d’immaginazione per l’orientamento e la formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

valorizzare le ricchezze interculturali. Linguaggi che mettono in gioco più canali comunicativi permettono di percorrere strade nuove, non predefinite o già tracciate come quelle del linguaggio verbale, superando così l'ostacolo che esso può rappresentare per chi non padroneggia sufficientemente la lingua italiana. Particolarmente significativa da questo punto di vista l'esperienza raccontata da uno degli insegnanti: *“Noi siamo stati al salone dello studente con un'attività in cui facevamo manipolazione con corde e carta. Prima di fare qualsiasi cosa, le persone dovevano manipolare, costruire, fare dei nodi, dopo che avevano fatto quelli, e quindi si erano un momento concentrati, dedicati a se stessi 5-10 minuti, dopo potevamo anche parlare perché altrimenti, entrare in un luogo, leggere, prendere la locandina per noi non aveva senso, non ci interessava. Se invece fai attività di manipolazione poi riesci anche a parlare, a comprendere chi esattamente sei, che cosa esattamente vuoi perché ti sei dato cinque minuti di apertura, sennò non ce l'hai l'apertura: chi entra nello stand entra chiuso, chi sta lì fa finta di essere aperto, prendi il documento, porti tutto a casa, non ti leggi niente e diventa una cosa totalmente insignificante”* (Int. 21).

La sperimentazione dei linguaggi multidimensionali, anche interdisciplinari, potrebbe rappresentare un modo per riflettere su come fornire risposte ad esigenze multiple per certi versi completamente nuove di giovani che si trovano ad affrontare problemi complessi mai sperimentati dalle generazioni precedenti, come la flessibilità del mercato del lavoro, l'eterogeneità degli scenari, la complessità dei sistemi di istruzione e formazione e, nel caso di ragazzi di cittadinanza non italiana, anche tutte le complessità legate alla dimensione di migrante o di straniero di seconda generazione.

Effettivamente, anche dalle interviste, emerge che per migliorare le attività di orientamento c'è ancora moltissimo da fare. Gli insegnanti manifestano alcune esigenze utili ad innalzare la qualità delle azioni orientative, prima tra tutte un maggiore contatto e una maggiore collaborazione tra scuole di diverso ordine e grado e tra scuola e Università. Altrettanto sentita è la necessità di avviare dei percorsi di orientamento in itinere coerenti con l'idea di un orientamento che non si esaurisce nell'azione informativa e promozionale dell'ultimo momento bensì si delinea come processo diacronico che dura nel tempo. Emerge anche il bisogno di sensibilizzare i ragazzi e motivarli alla scelta prima dell'ultimo anno di scuola, quando la situazione contingente lo richiede, in favore invece di un percorso graduale che inizi prima. Gli insegnanti manifestano poi l'esigenza di poter avviare delle attività di orientamento libere dal vincolo temporale delle iscrizioni, da condurre in modalità temporali diverse, più adeguate e significative. C'è chi auspica un coinvolgimento maggiore dei ragazzi in attività di formazione pomeridiana in cui la scuola, restando aperta

anche in orario extra-scolastico, possa diventare un vero e proprio centro di aggregazione e formazione. C'è infine chi indica come necessità primaria quella di coinvolgere maggiormente famiglie e genitori soprattutto per i ragazzi più piccoli nel passaggio dalla secondaria di primo a quella di secondo grado.

A ben vedere dunque il tracciato delineato mette in luce un quadro fortemente in divenire, ricco di punti deboli ma con alcuni innegabili punti di forza che evidenziano come molto si sia fatto ma ancora moltissimo si debba fare per migliorare le attività di orientamento, sia in via generale per l'orientamento *tout court* sia, in particolare, per l'orientamento degli studenti di cittadinanza non italiana. Molto spesso è emerso che questi due aspetti vengono percepiti in modo indifferenziato e se ciò per un verso è indice di scarsa consapevolezza circa i bisogni specifici degli studenti stranieri in campo orientativo, per l'altro è interessante poiché lascia ampio spazio a ulteriori riflessioni, approfondimenti e questioni di segno interrogativo.

3.5 Le aspettative per il futuro

Scegliere che cosa fare dopo la scuola superiore è un processo molto complesso che coinvolge numerosi fattori, sia soggettivi sia oggettivi. Sul versante dei valori soggettivi, un ruolo di primo piano lo hanno gli interessi e le inclinazioni specifiche dei singoli studenti, ma anche variabili non sempre facili da identificare come, ad esempio, le pressioni provenienti dall'ambiente sociale in cui gli adolescenti vivono, le aspettative dei genitori e i loro progetti di vita, le scelte fatte dai coetanei. Sul versante dei fattori oggettivi troviamo, in primo luogo, la difficoltà di ipotizzare *ex ante* le opportunità e gli sbocchi che si apriranno in futuro.

Come sostiene Maria Rampazi, “il futuro acquista rilevanza e profondità nella misura in cui il giovane riesce a visualizzarlo attraverso un progetto che, a partire dal presente, orienti la sua azione a un fine differito nel tempo”⁷¹. Di fronte al futuro, è facile sentirsi coinvolti da sentimenti contrastanti (attesa, curiosità, paura, dubbi, ecc.) e la capacità di elaborare o meno un progetto di vita dipende, in larga parte, dalla speranza di riuscire a superare gli innumerevoli dubbi che affiorano in questa fase della vita e compiere, conseguentemente, delle scelte significative per la propria esistenza. La costruzione di un proprio progetto di vita implica una stima delle proprie capacità e delle proprie caratteristiche per poter misurare le possibilità di portare a compimento il progetto di vita ideato.

⁷¹ Rampazi M., *Il tempo biografico*, in Cavalli A. (a cura di), *Il tempo dei giovani. Ricerca promossa dallo Iard*, Ledizioni, Milano, 2008, p. 189.

La dimensione progettuale è un aspetto decisamente problematico per tutti i giovani, poiché è al termine dell'adolescenza che si prendono decisioni cruciali, come ad esempio continuare a studiare oppure dedicarsi alla ricerca di un'occupazione. In questa fase si verifica una delle transizioni più impegnative nella vita di ognuno, poiché le decisioni prese, influenzando i percorsi di inserimento, costituiscono le fondamenta dell'età adulta, soprattutto in termini sociali e lavorativi. Lo sfondo all'interno del quale prendono corpo queste identità, vale a dire la società contemporanea, essendo investito da profonde trasformazioni che rendono più fragili i tradizionali meccanismi di inclusione sociale, rende più incerto l'esito delle scelte effettuate. Se a questo quadro già di per sé molto problematico, si aggiunge il proliferare di opzioni percorribili appare chiaro come immaginare raccordi credibili tra chi si è e chi si potrebbe diventare diviene un compito molto arduo⁷². I giovani con cittadinanza non italiana, così come quelli autoctoni, vivono questo delicato momento di progettazione del proprio futuro con speranze e incertezze ma per loro la scelta si complica ulteriormente in virtù di diversi fattori: conoscenza dell'italiano, periodo di residenza in Italia, condizione socio-economica della famiglia, carriera scolastica, progetti migratori futuri, ecc. Si tratta, da un lato, di tenere sempre ben presente la "comunanza di un'esperienza generazionale"⁷³, ciò che li accomuna ai coetanei autoctoni, senza negare che i giovani con cittadinanza non italiana incontrano problemi specifici, sconosciuti agli autoctoni, e diversi a seconda di molti fattori, tra i quali la loro età di arrivo nel paese di accoglienza o il fatto di esserci nati.

Per conoscere le speranze e le aspettative future sono state previste, all'interno del questionario utilizzato per la ricerca "Orientamenti interculturali", alcune domande sui progetti di vita degli studenti con cittadinanza non italiana. I ragazzi e le ragazze sono stati stimolati a interrogarsi sulle intenzioni future nello studio, nel lavoro e nei percorsi di autonomia dopo la fine della scuola superiore, sulle aspettative dei loro genitori, sullo spazio geografico ideale in cui vivere, sull'importanza di avere un titolo di studio, sulle difficoltà a inserirsi nel mondo del lavoro, ecc. Prima di iniziare ad esporre i risultati emersi dalla ricerca, è importante evidenziare che, nel questionario, la domanda sulle aspettative dopo le scuole superiori è stata posta in due modi diversi

⁷² Cfr. Muscella P., *Cosmopolitismo in fieri. Identificazioni e progetti per il futuro dei giovani di origine immigrata nel napoletano*, in Spanò A. (a cura di), *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*, FrancoAngeli, Milano, 2011, p. 111.

⁷³ Besozzi E., *Nuove generazioni transnazionali e progetti di integrazione*, in Bosi A. (a cura di), *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 182.

(domanda 20: “Al termine della scuola superiore che stai frequentando che cosa vorresti fare?”; domanda 49: “Cosa hai intenzione di fare quando avrai terminato le scuole superiori?”), le risposte fornite alle due domande, essendo diverse le opzioni possibili previste, non sono perfettamente sovrapponibili⁷⁴ e sono state utilizzate nella stesura del presente rapporto di ricerca per commentare, da un lato, le aspettative dei ragazzi e delle ragazze per il loro futuro (domanda 20) e, dall’altro lato, la coerenza fra le loro aspettative e quelle dei genitori (domanda 49).

In merito ai progetti a breve termine (dopo la conclusione della scuola secondaria di secondo grado), come mostra la tabella 25, a fronte di un 15,9% di indecisi, è possibile osservare una simile distribuzione tra coloro che dopo il diploma pensano di continuare a studiare iscrivendosi all’università o a un corso professionalizzante (40,3%) e coloro che, invece, pongono l’attenzione sull’inserimento lavorativo, pensando di trovare un lavoro o di lavorare e studiare contemporaneamente (42,2%).

Tabella 25: Risposte alla domanda 20 del questionario (“Al termine delle scuole superiori che stai frequentando che cosa vorresti fare?”)

	%
L’Università	35,1
Trovare un lavoro	25,5
Fare un corso professionalizzante	5,2
Lavorare e studiare contemporaneamente	16,7
Non ho ancora deciso	15,9
Altro	1,6

Circa un terzo degli studenti che hanno risposto al questionario (35,1%) manifesta l’intenzione di iscriversi a una facoltà universitaria dopo la fine delle scuole superiori. Questo dato appare in controtendenza rispetto alla crescente propensione a continuare gli studi da parte degli adolescenti italiani che è, da una parte, uno dei principali effetti della riforma universitaria che ha introdotto percorsi più articolati e di breve durata con l’obiettivo di limitare gli abbandoni ed aumentare il numero dei laureati e, dall’altra, una conseguenza

⁷⁴ Nella domanda 49 del questionario è stata inserita l’opzione di scelta “un’esperienza formativa all’estero”, non prevista nella domanda 20.

della sempre crescente tendenza a vedere i titoli di studio come beni posizionali all'interno del mercato del lavoro. A sostegno di questa ipotesi, è utile fare riferimento ad alcuni dati dell'Istat che affermano che, in Italia, il 50,1% dei diplomati alle scuole secondarie di secondo grado nell'anno 2012 si è immatricolato all'università nell'anno accademico 2012/2013⁷⁵. Anche se è doveroso considerare che le risposte al questionario fanno riferimento a un desiderio per un futuro ancora non molto prossimo più che a una reale decisione e che gli anni scolastici di riferimento delle due rilevazioni sono differenti⁷⁶, appare evidente che la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana che intendono iscriversi all'università è ben al di sotto del dato nazionale.

L'intenzione di intraprendere un percorso universitario dopo la scuola superiore può misurare un desiderio, un'aspirazione o un concreto intento. Immatricolarsi all'università significa approfondire un interesse specifico, acquisire un profilo di maggiore prestigio, ma anche restare al di fuori del mercato del lavoro per alcuni anni e quindi rimanere a carico, almeno parzialmente, delle famiglie. Quindi, due fra le motivazioni principali per cui un diplomato decide di iscriversi all'università sono l'interesse per una specifica materia o per lo studio in generale e la convinzione che la laurea possa garantire l'accesso a lavori di alto profilo. In particolare, agli studenti che hanno risposto al questionario è stato chiesto se avere un titolo di studio alto può rendere più facile la ricerca di un lavoro (domanda 53) e, dall'analisi dei dati, emerge un chiaro elemento positivo che riguarda la rilevanza che l'istruzione assume nel mettere in collegamento il mondo della formazione con il mercato del lavoro. La grande maggioranza dei giovani intervistati (75,7%) ritiene che un titolo di studio alto sia un elemento di vantaggio nella ricerca/scelta di un impiego ed è interessante notare che su 187 giovani (frequenza semplice) che hanno risposto positivamente alla domanda "Pensi che avere un titolo di studio renda più facile la ricerca di un lavoro?", circa 120 hanno motivato la loro opinione inserendo dei commenti nell'apposito spazio bianco facoltativo disponibile. I giovani pongono l'attenzione, prevalentemente, sul fatto che i datori di lavoro cercano dipendenti con titoli di studio alti, sul fatto che avere un titolo di studio significa essere più preparati e competenti di altri in uno specifico settore e che, dunque, un titolo di studio è un bene posizionale da inserire nel curriculum per avere una valutazione più positiva nella ricerca di un lavoro. Per completezza, si riportano alcune delle motivazioni indicate dai ragazzi che sostengono l'utilità del titolo di studio nella ricerca dell'impiego:

⁷⁵ Cfr. MIUR, *Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'Università*, aprile 2013, p. 5.

⁷⁶ Il questionario è stato somministrato fra aprile e giugno 2013.

- *“la gente vuole i lavoratori con la laurea”*;
- *“per il lavoro cercano dei documenti che testimoniano che hai finito la scuola”*;
- *“con un titolo di studio ti prenderebbero tutti a lavorare”*;
- *“i miei dicono che, se hai un titolo di studio, è il lavoro che cerca te”*;
- *“tutti quanti cercano chi ha un titolo di studio perché è più qualificato”*;
- *“il datore di lavoro sa che si è più qualificati”*;
- *“se non si ha un titolo di studio, nessuno ti proporrà mai un lavoro con un alto guadagno”*;
- *“i datori di lavoro sono sicuri che, assumendo personale qualificato nel settore, i profitti saranno maggiori”*.

Relativamente a coloro che ritengono che il possesso di un titolo di studio sia garanzia di un’adeguata conoscenza e competenza in un determinato settore e che lauree e diplomi siano degli importanti beni posizionali, alcune delle indicazioni più frequenti sono state:

- *“è importante mostrarsi istruiti”*;
- *“sei migliore in alcuni campi”*;
- *“hai un curriculum migliore”*;
- *“sei avanti rispetto a chi non ha studiato”*;
- *“hai più capacità rispetto agli altri che non hanno finito la scuola”*;
- *“hai un titolo di studio e, anche se non sei un bel niente, sei più di uno che non ha un titolo”*;
- *“è la prova che io so qualcosa in più e che sono adatto a fare quel determinato lavoro più di un’altra persona”*;
- *“si ha meno concorrenza”*.

Alcuni ragazzi sostengono anche che il titolo di studio non sia tanto utile per lavorare in Italia, quanto per un lavoro all’estero (*“Premettendo che qui in Italia no, all’estero avere un titolo di studio serve”*) o nel paese di origine (*“Nel mio paese ci sono pochi che vogliono fare ciò che voglio fare io”*). In un momento storico come quello attuale in cui molti giovani italiani lasciano il Paese per motivi di lavoro o, in generale, di prospettive di vita, è interessante vedere come anche i ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana cerchino nuove prospettive all’estero o in un possibile ritorno nel paese di origine dopo aver acquisito un titolo di studio, visto come una condizione imprescindibile per ottenere un buon lavoro.

Il tipo di formazione acquisita nel ciclo secondario superiore è, con ogni probabilità, tra i fattori che influenzano maggiormente l’orientamento a continuare gli studi: gli studenti che provengono da una formazione liceale sono più propensi a iscriversi a un percorso universitario rispetto ai loro coetanei

che studiano in un istituto tecnico o professionale. Questo può significare che chi è iscritto in questo tipo di scuola ha fatto una scelta consapevole, anche se influenzata dalle condizioni socio-economiche della famiglia, e ha previsto un investimento adeguato, ma anche che la scelta futura è condizionata da quella compiuta dopo la scuola media⁷⁷.

Sulla scelta di iscriversi a una facoltà universitaria sembrano pesare anche alcuni elementi che fanno parte del percorso migratorio dei giovani che sono in maggioranza nati in Italia o arrivati molto piccoli (prima dei sei anni di vita) e che quindi non hanno nessuna difficoltà linguistica o di adattamento a nuovi stili, ritmi e contenuti di apprendimento. Si riscontra, poi, una sostanziale parità fra maschi e femmine nella propensione verso questa scelta.

Mettendo in relazione la prospettiva di iscriversi o meno a un corso universitario con il capitale socio-culturale della famiglia, si può notare che gli studenti che hanno genitori laureati e diplomati manifestano maggiormente questo desiderio rispetto a coloro che hanno genitori con la sola scuola dell'obbligo o senza nessun titolo. Un grande peso nella scelta lo ha anche il fattore economico. Iscriversi a una facoltà universitaria significa non solo non avere un reddito per alcuni anni, ma anche fare un grande investimento economico e non sempre le famiglie possono fornire un adeguato sostegno economico ai figli: “[le prospettive future dei ragazzi con cittadinanza non italiana] Sono molto basate, sono molto dipendenti dalla loro situazione familiare ed economica e alcuni me lo hanno anche detto esplicitamente. [Fra i fattori che influiscono di più nelle scelte troviamo] il fattore economico corrente della famiglia, le prospettive loro soprattutto economiche e quindi loro valutano. Se mi posso permettere l'università o non me la posso permettere, o forse me la posso permettere ma lavorando [...], l'elemento che caratterizzerà la loro scelta è la posizione economica e sociale della famiglia” (Int. 7).

Un atteggiamento diffuso nei confronti dell'università, come racconta un insegnante di un istituto tecnico, è quello di iscriversi a un corso di laurea in maniera passiva, senza grandi interessi ma con la consapevolezza che potrebbe essere una buona occasione per rimandare scelte importanti e acquisire alcune ulteriori competenze: “C'è anche un atteggiamento un po' più passivo rispetto al fatto che bisogna fare l'università perché si deve fare, in qualche modo; i ragazzi si rendono conto che con il titolo di studio che conseguono dopo il quinto anno è difficile un inserimento corrispondente nel mondo del lavoro e quindi l'università, qualche volta, è vissuta come un modo per pren-

⁷⁷ Cfr. Facchini C., *La scelta della scuola secondaria tra proseguimento degli studi e inserimento lavorativo*, in Cavalli A., Facchini C. (a cura di), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, il Mulino, Bologna, 2001, p. 70.

dere ancora un po' di tempo e comunque avere qualche elemento in più come persona e come competenze" (Int. 10). Questo atteggiamento, secondo alcuni insegnanti intervistati, è ugualmente diffuso fra i ragazzi stranieri come fra i ragazzi autoctoni.

Coloro che non intendono iscriversi all'università come prima e unica scelta, manifestano la volontà di:

- fare un corso professionalizzante (5,2%);
- trovare un lavoro (25,5%);
- lavorare e studiare contemporaneamente (16,7%).

Quest'ultima aspettativa è legata, in molti casi, alla volontà di non pesare eccessivamente sul bilancio economico familiare e di essere, almeno in parte, indipendenti, come racconta uno studente: “[Pensi di riuscire a lavorare e studiare contemporaneamente?] Io penso che devo farlo, devo farlo perché non posso gravare ancora di più sulle spese di casa, perché c'è un mutuo da pagare, c'è una macchina, c'è questo e quest'altro [...]. Io da sempre ho questo pensiero: fare qualsiasi cosa per comprare l'essenziale per conto mio, quindi non gravare, non dipendere sempre dai miei genitori, voglio essere in qualche modo indipendente nel mio piccolo” (Int. 28). Per molti degli studenti intervistati, quindi, “Continuare gli studi sarebbe un'ottima idea perché continuare a formarsi è sempre utile”, però vorrebbero “Anche lavorare, avere un po' di liquidità appresso” (Int. 39).

La scelta di coloro che, invece, sostengono di voler trovare un lavoro una volta terminate le scuole superiori può essere legata al disinteresse per la prosecuzione degli studi, al desiderio di essere indipendenti economicamente e di non pesare quindi sul bilancio familiare o al fatto che il titolo di studio ottenuto al termine della scuola secondaria di secondo grado permette di svolgere il lavoro prescelto. I ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana, tuttavia, in molti casi, incontrano notevoli difficoltà nell'accesso all'occupazione, per diversi motivi: possono essere vittime di pregiudizi, stereotipi o discriminazioni, possono provenire da un percorso scolastico debole e accidentato, ecc. È anche possibile che, nel momento dell'ingresso nel mondo del lavoro, i giovani stranieri scontino gli effetti sfavorevoli di un mercato professionale segmentato, dove non esistono per loro molte possibilità al di fuori dei lavori “per immigrati”⁷⁸. Contrariamente a ciò, dalla ricerca emerge che solo il 20,6% degli studenti con nazionalità non italiana che ha preso parte alla ricerca ritiene che essere figlio di genitori stranieri possa essere discriminante per la ricerca di un lavoro (domanda 52). La maggior parte di coloro che non ritengono la

⁷⁸ Cfr. Zanfrini L., *Seconde generazioni e mercato del lavoro*, in Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006, pp. 169-198.

nazionalità dei genitori un fattore discriminante nell'accesso al lavoro è nato in Italia o vi risiede da più di 5 anni. I giovani che, invece, ritengono di essere svantaggiati per la loro cittadinanza motivano la risposta sostenendo che i datori di lavoro abbiano dei pregiudizi nei loro confronti e che, quindi, tra uno straniero e un italiano, la scelta cada sull'italiano, anche al di là della bravura. Si riportano, per completezza, alcune delle osservazioni addotte dagli studenti che hanno risposto al questionario negli spazi liberi:

- *“è difficile che ci diano un lavoro quando vedono che siamo stranieri”*;
- *“ti guardano con occhi diversi e credono che tu non sia capace di svolgere un lavoro come un loro connazionale italiano”*;
- *“alcune volte preferiscono gli italiani, anche se non conoscono lo straniero come persona”*;
- *“il razzismo c'è ancora e la gente preferirebbe un connazionale al posto di uno straniero”*;
- *“non sei preso in considerazione a causa delle tue origini”*;
- *“tante persone sono razziste, nel mio caso no perché vengo dal Brasile, ma per i rumeni, africani, indiani sono sicura che è più difficile”*;
- *“per quanti passi si siano fatti, al momento non siamo completamente connazionali pur essendo nati qua”*.

Alcuni studenti mettono in evidenza che il pregiudizio verso gli stranieri è spesso legato alle loro presunte attività criminali ma rimarcano come la correlazione fra l'essere stranieri e l'essere delinquenti non sia assolutamente scontata e che, anzi, questo binomio sia assolutamente da sfatare (*“si hanno dei pregiudizi riguardo agli stranieri quando, in realtà, non sono tutti uguali”*, *“gli sembri diverso, magari pensano che sei più portato ai crimini e cose del genere”*, ecc.). I giovani mostrano, dunque, di essere consapevoli del fatto che le loro vite sono influenzate dalle rappresentazioni che gli altri hanno delle loro presunte “culture d'origine” ma rivendicano la necessità di non fare inutili e insensate generalizzazioni.

Relativamente al tema del lavoro, si può notare che i figli rifiutano spesso il mestiere svolto dai genitori in quanto probabilmente vissuto come quello disponibile al momento della migrazione. Per i giovani con cittadinanza non italiana, la piena integrazione sociale passa anche attraverso la possibilità di scegliere un'occupazione migliore di quella accettata dai propri genitori.

Tabella 26: Risposte alla domanda 29 del questionario (“Quanto ti piacerebbe svolgere il lavoro dei tuoi genitori?”)

	Per nulla %	Poco %	Abbastanza %	Molto %
Padre	49,2	23,4	22,1	5,3
Madre	55,1	28,7	15,0	1,2

I giovani rivendicano condizioni di lavoro “più dignitose” rispetto a quelle di padri e madri che hanno accettato lavori poco appetibili, quelli che vengono definiti come i “lavori delle cinque P” (pesanti, precari, pericolosi, poco pagati, penalizzati socialmente)⁷⁹. La ricerca di un’occupazione migliore rispetto a quelle disponibili nel paese d’origine “riveste una posizione centrale tra le motivazioni che portano gli adulti alla migrazione, motivazioni che si proiettano frequentemente sui figli, influenzandone i processi di scelta e la creazione di atteggiamenti inerenti l’ambito scolastico, formativo e lavorativo. Sovente, il progetto di mobilità educativa e professionale dei genitori stranieri si riflette nell’indirizzare e sostenere (anche economicamente) i figli in percorsi di studio di lunga durata, dove si prevede che l’ingresso nel mercato del lavoro avverrà solo dopo aver conseguito un diploma di scuola superiore o una laurea. La speranza dei genitori è che più alte credenziali educative aumentino le probabilità dei figli di accedere a occupazioni migliori, per reddito e per prestigio, con ricadute positive sulla famiglia d’origine. Altri genitori, specialmente in alcune culture (ad esempio quella cinese), spingono invece i figli a lavorare anche durante gli studi, al fine di aumentare le entrate economiche del bilancio familiare, coinvolgendoli in attività all’interno della rete parentale o invitandoli a cercare al di fuori”⁸⁰.

Tra coloro che desiderano svolgere lo stesso lavoro dei genitori troviamo soprattutto i figli di stranieri che svolgono le professioni di maggior prestigio sociale (imprenditori e dirigenti), ma anche chi ha un padre o una madre che svolge lavori impiegatizi o nell’ambito dell’artigianato e del commercio esprime opinioni analoghe.

Si percepisce un senso di indecisione fra gli studenti, infatti il 15,9% ammette di non avere ancora chiara la scelta da compiere dopo la scuola seconda-

⁷⁹ Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna, 2005, p. 59.

⁸⁰ Rinaldi E., *Giovani stranieri tra studio e lavoro*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie per una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano, 2009, pp. 179-194.

ria di secondo grado anche se, come sostiene un insegnante, “Sono molto più indecisi gli italiani. Assolutamente. Gli stranieri lo sanno molto bene. E non mi chiedere perché. La maggior parte di loro tra l’altro hanno delle famiglie che [...] non hanno un livello di istruzione molto alto, in generale. Nonostante ciò però loro sanno già molto bene quello che devono fare. Gli italiani sono estremamente indecisi” (Int. 7).

Per quanto riguarda le aspettative dei genitori rispetto alle scelte future dei propri figli, sono state analizzate le risposte che i ragazzi e le ragazze hanno fornito rispetto ai loro desideri (domanda 49) e a quelli che pensano essere i desideri dei genitori nei loro confronti (domanda 50). Secondo gli studenti che hanno risposto al questionario, il 55% dei genitori vorrebbe che i figli si iscrivessero a una facoltà universitaria, il 17,5% vorrebbe che trovassero subito un lavoro e il 3,8% che si iscrivessero a un corso finalizzato all’inserimento professionale. Fra i restanti, alcuni vorrebbero che i propri figli cercassero di studiare e lavorare contemporaneamente (14,2%) o che facessero un’esperienza formativa all’estero (4,2%). Vediamo ora, invece, le preferenze dei ragazzi e delle ragazze: il 33,5% di loro vorrebbe iscriversi all’Università, il 31,8% vorrebbe trovare subito un lavoro, il 5% vorrebbe iscriversi a un corso professionalizzante, il 19% vorrebbe studiare e lavorare contemporaneamente e il 5,8% vorrebbe fare un’esperienza formativa all’estero.

Tabella 27: Risposte alla domanda 49 del questionario (“Cosa hai intenzione di fare quando avrai terminato le scuole superiori?”) e alla domanda 50 (“I tuoi genitori che cosa vorrebbero che tu facessi?”)

	Figli %	Genitori %
L’Università	33,5	55
Un corso finalizzato all’inserimento professionale	5	3,8
Trovare subito un lavoro	31,8	17,5
Lavorare e studiare contemporaneamente	19	14,2
Un’esperienza formativa all’estero	5,8	4,2
Altro	4,9	5,3

Mettendo a confronto le risposte relative alle domande 49 e 50, si può osservare che le risposte dei figli sulle proprie aspettative e sulle ipotetiche aspettative dei genitori nei loro confronti sono non troppo disomogenee. Si evidenzia che, secondo i figli, più della metà dei genitori vorrebbe che il proprio figlio proseguisse gli studi (contro il 33,5% dei giovani che vorrebbe iscriversi all'università). Molti dei giovani intervistati affermano che la possibilità di iscriversi a un corso di laurea universitario o di svolgere un lavoro specializzato e remunerativo sono visti dalla famiglia come una reale forma di riscatto sociale e di affrancamento da tutte le fatiche vissute, come confermano le parole di uno studente cileno: *“Loro [i genitori] sperano semplicemente che io sia felice, sperano solo che io possa avere quello che loro non hanno avuto, mio padre ha dovuto abbandonare gli studi a 12 anni e iniziare a lavorare, benché era un bambino a 12 anni ha dovuto sforzarsi. Mio padre ha abbandonato a 12 anni, no mio padre a 13 anni scusa! E mia madre a 12 anni [...] entrambi per lavorare fin da piccoli. [Pensi che lo studio sia una forma di riscatto?] Penso di sì, penso prima di tutto sia un riscatto, diciamo loro guardano i loro figli fare e riuscire in ciò in cui loro non sono riusciti per una realtà particolare. Mentre da parte nostra penso di sì, io lo vedo come un riscatto, innanzi tutto come una affermazione di me stesso, delle mie capacità, di quello che so fare se ci credo, e poi vedo anche, diciamo, l'orgoglio dei miei genitori in me. Quindi mi piace pensarla così”* (Int. 28). Emerge con chiarezza che le famiglie riconoscono ampiamente il valore dell'istruzione e desiderano che i propri figli proseguano gli studi fino ai livelli più alti. Mentre i genitori che non hanno un titolo di studio o che ne hanno uno molto basso vedono l'istruzione come una vera e propria forma di riscatto sociale e lavorativo, coloro che hanno un titolo di studio elevato vedono nell'istruzione, oltre che una credenziale per un migliore accesso al mercato del lavoro, anche un modo per conservare il loro prestigio nei confronti di parenti e amici lasciati in patria⁸¹.

Il non troppo alto grado di disomogeneità tra le risposte dei figli su se stessi e quelle attribuite ai genitori suggerisce che le scelte per il futuro siano non solo condizionate dalle caratteristiche socio-economiche familiari, ma anche che maturino all'interno di un processo caratterizzato da un forte coinvolgimento dei genitori: *“La loro scelta viene valutata con le famiglie e in funzione di un'economia familiare”* (Int. 7).

Il fatto che, nella maggioranza dei casi, i genitori condividano le scelte dei figli non modifica il fatto che i titolari effettivi delle scelte siano i ragazzi e

⁸¹ Cfr. Giovannini G., *Relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate in Italia: riflessioni a partire da una ricerca in Emilia Romagna*, in Peloso A. (a cura di), *Equality in Education*, Verona, 17-19 maggio 1999, Tante Tinte, Verona, 2000, pp. 29-35.

che i genitori abbiano soprattutto un ruolo di sostegno e guida: *“Papà voleva che continuassi la sua attività [azienda di surgelati], però gli stanno bene le scelte che faccio per la mia vita, è contento però se ogni tanto gli do una mano. Poi con l’università posso tranquillamente alternare lavoro e studio. Anche se mi impegna abbastanza l’università potrei lavorare la mattina, poi è comunque mio padre che gestisce l’azienda quindi non dovrebbero esserci problemi”* (Int. 38).

I giovani, dunque, sentono su di loro il peso delle aspettative dei genitori, percepiscono che i genitori riescono a immaginarli in una buona posizione sociale, con un buon lavoro o con un titolo di studio alto e questo li aiuta a proiettarsi nel futuro, ad avere più stima di se stessi e anche più alte aspettative. Gran parte degli stranieri che arrivano in Italia sono coscienti di doversi “accontentare” di posizioni sociali e lavorative piuttosto subalterne. Per molti di loro, la vera grande speranza di riscatto sociale è riposta sui figli poiché è sul loro successo scolastico e lavorativo che misureranno la riuscita del loro progetto migratorio. Conseguentemente, le aspettative per il futuro dei ragazzi stranieri sono spinte verso l’alto dalle aspettative dei genitori, come testimoniano le parole di un insegnante: *“Le famiglie degli extracomunitari, generalmente, sono più esigenti e hanno fatto sacrifici per una vita e continuano a farli, quindi, non vogliono la vita che hanno vissuto loro per i loro figli. Questo da una parte li sprona, noi abbiamo molti ragazzi extracomunitari che però, magari, hanno fatto le scuole qui e, secondo me, sono più determinati dei ragazzi italiani perché comunque vedono i sacrifici che fanno i genitori, vengono da un livello sociale più basso e quindi hanno voglia di emergere”* (Int. 4). Le famiglie cercano di offrire il meglio ai loro figli e la loro speranza è che, una volta usciti dalla scuola, riescano a trovare un’adeguata collocazione lavorativa e, conseguentemente, sociale.

I giovani stranieri sembrano avere la capacità di gestire le situazioni difficili e paiono capaci di mantenere alte le aspettative di miglioramento sociale e professionale per il futuro. Dal loro punto di vista, il passaggio verso il mondo del lavoro non appare particolarmente problematico, anche se vi sono evidenti difficoltà nel trovare un’occupazione stabile e adeguata al proprio percorso. Permane in questi giovani una capacità di reggere sui tempi lunghi e nei momenti difficili, nonché una forte spinta etica, spesso maturata in famiglia, orientata al sacrificio, al riscatto, alla promozione e alla ricerca di migliori opportunità a livello economico e lavorativo, che li porta ad investire nel presente, con impegno e perseveranza nell’istruzione, nella formazione e nel lavoro, non rinunciando a sogni di miglioramento per il futuro: *“Io sogno di essere in quel posto ‘alto’, di avere un lavoro degno, sto studiando e per quale motivo? Per fare la cameriera? No, voglio avere un lavoro dignitoso”* (Int. 37).

Come confermano le parole del direttore di un Centro di Formazione Professionale regionale, per i giovani studenti con cittadinanza non italiana, il successo lavorativo è visto come una reale forma di affrancamento, di affermazione sociale e di autonomia: *“Loro sognano prima di tutto di imparare un’attività, di riscattarsi dal loro status. Noi abbiamo avuto grosse soddisfazioni soprattutto con dei ragazzi che sono stati adottati, ci sono molte famiglie italiane che adottano degli stranieri e, dove c’è la famiglia che collabora, si riescono ad ottenere molti risultati perché da noi trovano sicuramente un riferimento in questa nuova attività, trovano una sorta di libertà perché il lavoro ti dà anche delle autonomie, molte volte abbiamo salvato dei casi che i genitori veramente non riuscivano a gestire... loro vogliono vedere la libertà, vogliono avere un’autonomia, in questo modo si trova un giusto equilibrio. Il lavoro ti aumenta l’autostima perché quando stai vicino a una persona di 30-40-50 anni, che con tanta educazione ti insegna un mestiere, ti dà delle regole non tanto dure che poi saranno le regole del tuo futuro”* (Int. 26). La formazione professionale rappresenta un canale privilegiato per avvicinare gli adolescenti con cittadinanza non italiana al mondo del lavoro. Spesso, per loro, il lavoro manuale rappresenta una fonte di soddisfazione e piacere, uno spazio in cui dimostrare le proprie abilità e capacità, un luogo in cui possono pensare di poter diventare cittadini, esercitando le virtù dell’onestà e della correttezza e rispettando i propri doveri pubblici che garantiscono anche dei diritti. Gli stranieri sembrano avere una marcia in più rispetto agli italiani, in quanto paiono più disposti al sacrificio, alla fatica, al lavoro duro e meno viziati dalle famiglie e, in questo senso, l’essere straniero può essere una differenza che può costituire una risorsa in ambito lavorativo e non un ostacolo. Lo *stage* previsto dai Centri di Formazione Professionale costituisce poi, per questi giovani, una prova del loro valore, della maturità raggiunta, della capacità di cogliere un’opportunità. L’esperienza in un’azienda è percepita dagli allievi stranieri come un’occasione cruciale per il futuro in cui dimostrare le proprie capacità (impegno, bravura, puntualità, responsabilità, ecc.) a un datore di lavoro che, se impressionato favorevolmente, in un secondo momento può richiamare e assumere il giovane⁸².

Una delle questioni cruciali riguardo al futuro è quella relativa ai progetti di vita dei giovani e delle loro famiglie e al luogo nel quale si sceglie di vivere. È evidente che per i ragazzi di origine immigrata l’incertezza sul proprio futuro è ulteriormente complicata dal “dove” si spera di costruire la propria vita adulta. La ricerca, oltre ad indagare il luogo geografico in cui ragazzi e

⁸² Cfr. Santagati M., *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

ragazze con cittadinanza non italiana desiderano vivere, ha cercato di capire se i ragazzi sono a conoscenza delle prospettive dei genitori e se questi intendono il soggiorno nel nostro paese come temporaneo o permanente. Infatti, il progetto migratorio familiare influisce in maniera decisiva sui comportamenti dei giovani con cittadinanza non italiana, soprattutto sulla propensione a investire in scolarità e formazione⁸³. Appare particolarmente rilevante capire se tra i desideri dei figli e quelli dei genitori vi sia coincidenza o discrepanza.

Si possono, a questo proposito, prendere in prestito le tre categorie utilizzate da Paolo Muscella nella sua ricerca sui progetti futuri dei giovani di origine immigrata nel napoletano e sostenere che i progetti per il futuro elaborati dai soggetti che hanno preso parte alla ricerca potrebbero essere: un primo progetto definito come “in movimento verso il mondo” che riguarda i progetti profondamente cosmopoliti che nascono da un desiderio di emigrare altrove, in contesti che si immagina possano dare maggiori soddisfazioni in termini di inserimento lavorativo e di condizioni di vita; un secondo tipo di progetti definito come “in movimento da fermi” che appartiene a coloro che desiderano emanciparsi ma nel luogo di residenza (Italia); una terza tipologia di progetti definita come “sulla strada del ritorno” che riguarda i progetti di movimento verso il recupero delle proprie radici nazionali e culturali e il rientro nel paese di origine. Relativamente a questa ultima tipologia di progetti, occorre dire che l’ipotesi del rientro origina da una molteplicità di fattori che vanno dalla sensazione di essere ai margini della società italiana all’ambizione di poter contribuire allo sviluppo del proprio paese utilizzando le credenziali educative acquisite negli anni di studio in Italia e, per questo, non sempre i progetti di ritorno sono quelli più deboli e sofferiti⁸⁴. Alcuni insegnanti sostengono che una buona parte degli studenti stranieri, con ogni probabilità, riuscirà a inserirsi nel mercato del lavoro italiano con soddisfazione e successo mentre altri saranno, necessariamente, portati a un ritorno in patria: “*Da insegnante alcuni di loro secondo me [...] sono in grado di trovare anche un buon posto di lavoro e altri li vedo sinceramente molto portati al fatto che se possono torneranno nel loro paese perché se non riescono a trovare il perché stare qui naturalmente si chiedono che ci faccio io qui?*” (Int. 3). Una parte degli insegnanti intervistati sostiene che la decisione di ritornare definitivamente nel paese di origine è sempre più frequente negli ultimi anni e può essere legata a un progetto migratorio ben definito ma anche alla difficoltà di inserirsi nel mercato del lavoro italiano, soprattutto in un periodo difficile come quello attuale: “[Secondo lei il motivo per cui tornano può essere collegato a una scarsa integrazione o

⁸³ Cfr. Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 34.

⁸⁴ Cfr. Muscella P., *Cosmopolitismo in fieri*, in Sparrò A. (a cura di), *Esistere, coesistere, resistere*, cit.

a motivi di altra natura?] *Dipende da come hanno vissuto l'integrazione. Ci sono alcuni che hanno vissuto [in Italia] solo per un periodo perché forse i genitori hanno messo da parte una somma di denaro e poi sono tornati per aprire un'attività nel loro paese e quindi già sapevano che sarebbero partiti con questo scopo. Altri credo che siano partiti con lo scopo di stabilirsi definitivamente qui, però più che da una situazione sociale penso derivi da una situazione economica. Molti stanno ritornando nel loro paese perché qui stanno incontrando della grande difficoltà nell'ambiente lavorativo. Per alcuni c'è stato un rientro quasi forzato e non voluto. La situazione purtroppo è quella che è in Italia e loro penso siano i primi a soffrire in questa situazione"* (Int. 15). La decisione di tornare nel paese di origine, dunque, è indotta dal periodo di crisi economica che l'Italia sta vivendo; i giovani con cittadinanza non italiana vorrebbero restare ma le condizioni economiche spesso inducono loro e le loro famiglie a un ritorno in patria.

Passando all'analisi dei risultati del questionario, emerge che il 26,6% degli studenti ha affermato di voler restare in Italia, l'11,3% di voler tornare nel paese di origine e il 23% di voler vivere in un altro paese. È interessante notare che il 17,3% dei giovani coinvolti vorrebbe vivere in paesi diversi. Rimane poi un'ampia area di indecisione che riguarda almeno un quinto del campione che non ha ancora pensato se rimanere oppure no in Italia (20,6%) e non sa neppure riferire quale sia il progetto della propria famiglia (24,7%), come mostrano le tabelle 28 e 29.

Tabella 28: Risposte alla domanda 51 del questionario ("Che cosa vorresti fare in futuro?")

	%
Restare in Italia	26,6
Tornare nel paese di origine	11,3
Vivere in un altro paese	23
Vivere in diversi paesi	17,3
Non so	20,6
Altro	1,2

Tabella 29: Risposte alla domanda 33 del questionario (“In futuro i tuoi genitori pensano di...”)

	%
Restare in Italia	25,5
Tornare nel loro paese di origine	40,2
Trasferirsi in un altro paese	8
Non so	24,7
Altro	1,6

I ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana, soprattutto se nati in Italia o arrivati molto piccoli, non manifestano un forte senso di appartenenza nei confronti del paese di origine dei loro genitori e, sentendosi prima di tutto italiani, non desiderano un ritorno nel paese di origine, come testimoniano le parole di uno studente equadoregno: “*Io sono arrivato qui a sei anni e mezzo, [...] siamo tornati in Equador dopo 9 anni e mezzo che stavo qui in Italia, quindi nemmeno 3 anni, 4 anni fa. [Quanto ci sei rimasto?] un mesetto, un mesetto e mezzo. Però naturalmente io, dal passaggio da un paese come l’Equador, vengo qui che ci sono i miei genitori, io molti episodi della mia infanzia li ho completamente dimenticati, non mi ricordo niente. Quindi tornare lì vedere molta gente povera dire ‘io sono tuo zio, io sono tuo cugino’... era un paese piccolo, un paese povero di quelli che si vedono in televisione, un paese rurale, [...] abituato in una realtà, io sono cresciuto in una realtà [...] Roma, e tornare in un paese dove non c’è nemmeno l’asfalto per strada, i bambini senza scarpe è stato difficile. È stato diciamo significativo per una coscienza personale della serie ‘io sono nato qui, ho le mie origini qui, anche se mi trovo in paese diverso devo sempre ricordare le mie origini’ e questo mi ha dato anche una umiltà nel crescere, nell’osservare ed avvicinarmi alla gente [...]. Quindi è stato difficile per me quando sono arrivato anzi io avevo anche paura di uscire di casa perché quando uscivo di casa andavo a destra 3 cugini, andavo a sinistra 4 cugini, mi giravo davanti mia zia con altri 3 figli. Quindi è stato difficilissimo. Sono stato contento nel rivedere i miei nonni, in particolare mia nonna paterna [...]. Poi insomma i miei cugini è stata un po’ una sorpresa, però io oggi, dopo quell’esperienza mi risulta molto difficile tornare al mio paese un domani, perché purtroppo, io dico purtroppo ma è così, io sono cresciuto conoscendo poco del mio paese, io son cresciuto studiando la storia italiana, crescendo con la cultura italiana. E io della cultura*”

spagnola conosco, ma conosco molto poco. Quando io andavo là e dicevano qualcosa che riguardava una città, la storia, io non sapevo assolutamente, mi sentivo estraneo, come quando ero arrivato qui in Italia, mi sentivo estraneo. Mi sono sentito estraneo nel Paese mio, quindi ho realizzato che io ho le mie radici in Ecuador, però ...” (Int. 28).

Da un confronto tra le risposte dei giovani sul loro futuro (tabella 28) e le risposte su quelle che pensano essere le intenzioni dei genitori (tabella 29), emerge la prospettiva della stabilità e la coerenza fra le aspettative di vita di genitori e figli. Emerge come la progettualità degli adolescenti con cittadinanza non italiana sia spesso una progettualità impostata sull'intreccio fra desideri personali e desideri legati al benessere della famiglia di appartenenza. In questo gioco relazionale può svolgere un ruolo fondamentale il riconoscimento da parte degli adolescenti dei sacrifici dei genitori, legati indissolubilmente all'esperienza migratoria. Non riuscire nei propri progetti, in molti casi, significa non tanto (o non solo) andare incontro a un'insoddisfazione personale, quanto deludere i desideri e le aspettative degli adulti⁸⁵. Emerge, a questo proposito, dalle parole degli studenti intervistati, un senso di responsabilità nei confronti dei genitori, come sostiene un ragazzo filippino che vorrebbe rimanere a lavorare in Italia come architetto e aiutare economicamente i suoi genitori che, invece, vorrebbero tornare nelle Filippine: *“Io [vorrei] rimanere a lavorare così che posso badare anche ai miei parenti, ai miei genitori, avendo un bel lavoro rimani nel paese in cui lavori e quindi [puoi] dare soldi anche a loro lavorando”* (Int. 13).

La ricerca ha tentato di indagare le prospettive dei giovani con cittadinanza non italiana anche in un futuro un po' meno prossimo rispetto alla scelta di cosa fare una volta terminate le scuole superiori. A tal proposito, nel questionario è stato chiesto loro di esprimersi su come si vedono fra 5 anni (domanda 54). Come mostra la tabella 30, ben l'11,4% dei soggetti afferma di non avere le idee chiare, anche se il 32,3% di loro si vede come uno studente, il 26,6% come un lavoratore in Italia, il 19,5% come un lavoratore all'estero. Possiamo registrare una certa difficoltà a percepirsi nel ruolo adulto di coniuge e genitore, difatti solo il 5,4% afferma di vedersi con una famiglia. Con ogni probabilità, l'età dei soggetti coinvolti nella ricerca (14-21 anni) giustifica la loro forte centratura su se stessi: la possibilità di pensare a una condivisione del proprio progetto di vita così come a una capacità generativa non rientra ancora appieno nella loro progettualità⁸⁶.

⁸⁵ Cfr. Cavagnini C., *Adolescenti figli dell'immigrazione*, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma, 2009, p. 169.

⁸⁶ Cfr. *ivi*, p. 168.

Tabella 30: Risposte alla domanda 54 del questionario (“Come ti vedi fra 5 anni?”)

	%
Studente	32,3
Lavoratore in Italia	26,6
Lavoratore all'estero	19,5
Con una famiglia	5,4
Senza una prospettiva chiara	11,4
Altro	4,8

Dalle parole degli insegnanti intervistati, emerge con chiarezza come la situazione economica attuale dell'Italia freni i sogni e le aspettative dei giovani, italiani e stranieri, che si trovano a dover fare i conti con una realtà lavorativa al collasso e con un futuro molto incerto e precario: *“In questo momento molto pessimistico, [...] sono molto pessimisti sulla società italiana, si lamentano perché vedono tutto molto difficile, qualcuno si crea un alibi... è una società italiana dove vanno avanti i raccomandati, dove non c'è possibilità di un vero ascensore sociale, di emergere... per cui molti se ne fanno un alibi quindi 'che mi impegno a fare?', quindi devo dire che purtroppo prevale in molti quest'atteggiamento. Poi c'è sempre il ragazzo e la ragazza che vuole ribellarsi allo stato delle cose ma tutto sommato è in minoranza, quindi vedo un certo scetticismo e sfiducia nelle possibilità della società italiana”* (Int. 30). Lo stato attuale di cose porta i giovani ad avere poche speranze e desideri, ad adattarsi al pessimismo che percepiscono ovunque: *“Secondo me [i ragazzi con cittadinanza non italiana] non hanno desideri alti, oramai non ce l'hanno nemmeno i nostri, c'è un pessimismo cosmico ed è una sfiducia totale. Bisogna lavorare su una speranza, non nel senso biblico, ma a tutti gli aspetti, di continuare a sognare, l'ho detto a tutti non possiamo incentivare il pessimismo, in una situazione drammatica devi trovare la forza di reagire, loro sono più a rischio, gli immigrati, gli adolescenti sono più a rischio rispetto a i nostri. Sono a rischio tutti gli adolescenti, io nella scuola ho visto situazioni aberranti, nelle scuole dove non sono presenti gli stranieri, i licei, ci sono situazioni allarmanti. Forse dove c'è una presenza di stranieri c'è una sorta di controllo maggiore, alcuni di loro hanno questa tendenza a rispettare maggiore, le istituzioni per i nostri hanno perso qualsiasi forma di credibilità”* (Int. 11). La scuola ha

un grande compito nell'incentivare i giovani a non perdere la speranza nel futuro, a reagire e cercare soluzioni percorribili rispetto all'attuale stato di cose.

Gli studenti con cittadinanza non italiana intravedono, in molti casi, una possibile soluzione allo stato attuale di crisi nello studio delle lingue straniere, o nell'approfondimento delle proprie lingue di origine, e nel trasferimento in un paese estero diverso dall'Italia e dal paese di origine dei genitori: *“Spesso si parla in classe di protendere verso l'estero, andare all'estero perché la situazione oggi giorno dell'Italia è un po' particolare. È difficile trovare lavoro. Poi vedendo anche i vari telegiornali ho visto un ragazzo laureato in Geologia, c'è chi era laureato in Lingue con il massimo dei voti, a fare il barista per anni e non trovare lavoro, quindi è difficile. È difficile anche per questo io mi sono sempre interessato verso la lingua dell'inglese e ormai è una lingua mondiale”* (Int. 28). Una studentessa di seconda generazione di 17 anni con il sogno di fare il neurochirurgo afferma di volersi trasferire all'estero in virtù del fatto che l'Italia è, secondo lei, un paese molto meno meritocratico di altri: *“Sto cercando di convincere i miei genitori a cambiare paese perché in un certo senso qui non c'è neanche una meritocrazia come negli altri paesi”* (Int. 34).

La presente ricerca mette in luce come i giovani con cittadinanza non italiana, così come quelli autoctoni, posseggano una grande quantità di desideri ed aspettative che sperano di realizzare nel futuro. Il presente, a volte, è percepito come precario e insicuro ma il futuro, se viene guardato con speranza, diviene il tempo in cui poter soddisfare il proprio desiderio di realizzazione⁸⁷. I ragazzi e le ragazze che hanno partecipato alla ricerca, nonostante il momento economicamente non positivo per l'Italia, manifestano una sensibile “fiducia nel futuro”, sia in riferimento al mondo del lavoro sia alle opportunità di formazione, e ciò rappresenta, a volte, una distinzione rispetto ai coetanei di origine italiana. Questo “slancio positivo” si basa su una speranza di miglioramento legata alle condizioni di partenza individuali e sull'atteggiamento di chi vuole emergere cercando opportunità per dare prova del proprio valore⁸⁸.

⁸⁷ Cfr. Anselmi M., Meglio L., *La ricerca. Indagine Fitel sul tempo libero e la quotidianità dei giovani stranieri di seconda generazione in Italia*, in Meglio L. (a cura di), *I colori del futuro. Indagine sul tempo libero e la quotidianità dei giovani immigrati di seconda generazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 83-102.

⁸⁸ Cfr. Brossico L., Di Lecce L., Meloni C., *Accoglienza e accompagnamento dei giovani di origine straniera nei loro percorsi di formazione*, in Brossico L., Di Lecce L., Meloni C. (a cura di), *Mettere a frutto i talenti. Esperienze e testimonianze sull'Italia di oggi*, FrancoAngeli, Milano, 2013, pp. 141-143.

3.6 L'inserimento scolastico degli allievi con cittadinanza non italiana

3.6.1 Il quadro di riferimento nazionale

La presenza di un numero consistente di alunni di nazionalità e/o di madrelingua non italiana nelle nostre scuole è un dato ormai acquisito e può essere considerato un elemento strutturale del nostro sistema scolastico: “Possiamo affermare che, l’inserimento scolastico degli alunni stranieri è una delle trasformazioni più significative e profonde che la scuola italiana abbia mai attraversato. Una modificazione destinata a durare e a consolidarsi nel tempo e a diffondersi, sia nelle città medio-grandi, che nei piccoli centri. Insegnare e apprendere in una classe multiculturale e plurilingue sta diventando dunque sempre di più un fatto ‘normale’ e consueto”⁸⁹.

Dall’analisi statistica a cura del MIUR e della Fondazione ISMU (dicembre 2012)⁹⁰ emerge che gli alunni con cittadinanza non italiana sono quadruplicati nell’ultimo decennio: nell’anno scolastico 2011/2012 si registrano 755.939 presenze (45.676 in più rispetto all’anno precedente), corrispondenti all’8,4% della popolazione scolastica totale. Rispetto alla distribuzione sul territorio, le presenze sono maggiori nelle regioni del Nord e del Centro e si riscontra, come in passato, un’ampia diffusione nelle province di media e piccola dimensione. Due terzi delle province italiane hanno almeno una scuola a maggioranza di alunni stranieri. Le comunità più rappresentate sono quella rumena, albanese, marocchina e cinese.

Le scuole che hanno almeno un alunno con cittadinanza non italiana sono 44.716, e rappresentano il 77,7% del totale, le scuole con almeno il 30% di alunni con cittadinanza non italiana sono 2.499⁹¹, pari al 4,3% del totale, mentre le scuole con almeno il 50% di alunni stranieri sono 415. L’incidenza dei nati in Italia tra gli alunni con cittadinanza non italiana è pari al 44,2% ed è in aumento.

Nell’ultimo decennio l’aumento significativo delle presenze scolastiche degli allievi con cittadinanza non italiana ha riguardato in particolare le scuole

⁸⁹ Favaro G., *Il tempo dell’integrazione*, Intervento al convegno “Gli altri e noi: la sfida dell’educazione interculturale”, Roma, 26-27 febbraio 2007, in <http://www.flcgil.it/files/pdf/20070226/gli-altri-e-noi-la-sfida-dell-educazione-interculturale-roma-26-27-febbraio-2007-comunicazione-favaro-3071172.pdf>, consultato in data 12 maggio 2013.

⁹⁰ Cfr. MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana*, 2013, cit.

⁹¹ La C.M n. 2, 8 gennaio 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l’integrazione di alunni con cittadinanza non Italiana* stabilisce che il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti.

secondarie di secondo grado⁹², sebbene sia ancora la scuola primaria ad accoglierne il numero maggiore⁹³. Se si esaminano i dati relativi alla tipologia di scuole superiori in cui maggiore risulta essere la presenza di alunni con cittadinanza non italiana troviamo al primo posto gli Istituti professionali con 64.852 unità (39,4%), seguono gli Istituti tecnici con 62.981 (38,3%) e infine i Licei con 31.731 (22,3%). Diametralmente opposta è la distribuzione degli studenti italiani negli indirizzi scolastici sopramenzionati: il 44% degli autoctoni è iscritto a un liceo, solo il 18,9% è iscritto ad un Istituto professionale.

Sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana i neo-arrivati sono il 5% e sono in diminuzione⁹⁴. Rispetto ai nati in Italia i neo entrati del sistema formativo nazionale crescono in percentuale mano a mano che si sale di livello scolastico dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Gli alunni provenienti dall'estero e inseriti di recente nelle scuole italiane sono pertanto un numero contenuto e necessitano di strategie e percorsi di apprendimento particolari.

Le azioni educative con i minori di origine immigrata devono partire da un corretto inserimento e da una buona accoglienza e rappresentano le condizioni di accesso all'istruzione così come sono riconosciute ad ogni minore sia dalla normativa italiana sia da quella internazionale.

Il passo successivo ha a che fare con la riuscita negli studi, rilevabile principalmente attraverso indicatori di promozione/bocciatura, prosecuzione/abbandono, dispersione e livelli di apprendimento nelle differenti materie.

L'Invalsi, al quale fanno capo le valutazioni in tema di istruzione, nell'a.s. 2011/2012⁹⁵, ha rilevato che, ad ogni livello di scuola, gli alunni di origine immigrata conseguono risultati più bassi degli italiani nelle prove di italiano (10 punti di divario) e di matematica (7 punti di divario) e, come già emerso da ricerche precedenti, sono soprattutto gli studenti di prima generazione ad ottenere punteggi medi inferiori e a collocarsi nella parte bassa della distribuzione di punteggi. Particolarmente carenti risultano, dalla Rilevazione Interna-

⁹² Nella scuola secondaria di secondo grado, nell'a.s. 2011/12, era iscritto il 21,8% degli studenti con cittadinanza non italiana presente nel sistema scolastico.

⁹³ Nella scuola primaria, nell'a.s. 2011/12, era iscritto il 35,5% degli studenti con cittadinanza non italiana presente nel sistema scolastico.

⁹⁴ Contrariamente, al quadro generale il fenomeno dei neo-entrati riguarda, a livello di incidenza percentuale, soprattutto le regioni insulari e meridionali, in particolare nella scuola primaria. Ciò probabilmente indica due caratteristiche delle migrazioni. La prima è che queste sono la prima meta in cui si insediano nuclei familiari di più recente immigrazione, la seconda è che stanno cambiando le destinazioni sul territorio nazionale di alcuni gruppi, anche a causa della crisi economica, che li porta a spostarsi dai territori del centro e del Nord.

⁹⁵ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana*, 2013, cit.

zionale Pisa Ocse 2009, le competenze relative alla lettura: “Nell’ambito delle competenze in lettura, si registra una elevata distanza tra studenti immigrati e nativi, più marcata in Italia rispetto ad altri paesi con simile pressione migratoria. La stessa indagine rileva lo scarto tra prima e seconda generazione di alunni di origine immigrata, con avvicinamento progressivo dei figli di immigrati nati in Italia ai livelli di rendimento scolastico degli italiani”⁹⁶.

Gli allievi di prima generazione ottengono punteggi medi inferiori a causa del problema della lingua e devono prima di tutto imparare l’italiano per poter capire bene le altre discipline. In questi casi è frequente che ripetano l’anno, fatto che viene percepito dai ragazzi come un insuccesso scolastico.

Un tradizionale indicatore di insuccesso scolastico è rappresentato dal *tasso di ripetenza*, anche se per gli alunni di cittadinanza non italiana potrebbe essere correttamente interpretato solo se si avessero a disposizione le correlazioni tra anno di ingresso nel sistema scolastico italiano e non ammissione all’anno successivo.

Le rilevazioni del Miur⁹⁷ segnalano nell’ultimo anno scolastico una diminuzione dei tassi di *ripetenza* degli alunni con cittadinanza non italiana, sempre molto bassi a livello della scuola primaria (intorno al 2% nel primo anno della scuola primaria) e in crescita nei successivi livelli di istruzione (12,1% nel primo anno della scuola superiore di secondo grado).

In generale i dati dell’a.s. 2011/2012 segnalano un miglioramento complessivo della regolarità dei percorsi scolastici rispetto all’età e una leggera diminuzione dei tassi di *ripetenza* nei vari ordini di scuola, dovuti probabilmente all’aumento del numero degli studenti stranieri nati e scolarizzati nel nostro paese. Si conferma, infine, una chiara differenza nei livelli di apprendimento tra alunni nati in Italia e alunni arrivati nel corso dei vari anni scolastici, soprattutto nel Nord e nel Centro Italia.

3.6.2 *Il clima scolastico*

Alcune delle scuole che sono state coinvolte nella ricerca si sono dotate negli ultimi anni di strategie e strumenti per l’inserimento degli allievi con cittadinanza non italiana, altre si trovano in una situazione di maggiore difficoltà e l’integrazione degli studenti stranieri è lasciata all’iniziativa personale dei singoli docenti. Un dato comune è la registrazione di un clima scolastico, relativo all’accoglienza di allievi stranieri di cittadinanza non italiana, general-

⁹⁶ Ivi, p.77

⁹⁷ Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR.

mente positivo: “A scuola nel complesso c’è una buona integrazione, io vedo in classe un clima tranquillo [...] ci sono ragazzi stranieri che in classe sono molto popolari, addirittura nella mia prima i due rappresentanti di classe uno è stato eletto... ed è un ragazzo marocchino” (Int. 19).

“Sono abbastanza bene integrati. Almeno quelli che ho io, sì. Poi dipende, se arrivano durante l’anno è ovvio che l’integrazione è più difficile perché il gruppo classe si è già costituito prima e quindi vanno avanti così, e quindi a quel punto l’integrazione è più difficile. Ma se gli stranieri sono in quella classe dall’inizio dell’anno di solito sono abbastanza bene integrati. Fanno dei gruppetti, ma certo queste sono dinamiche di gruppo, penso normali, gruppetti di italiani e stranieri insieme” (Int. 5).

L’importanza del clima scolastico nel percorso di accoglienza degli studenti stranieri nella scuola italiana è stata sottolineata da Francesco Susi, già a metà degli anni Novanta: “Tutto mostra che l’inserimento è meno difficile e che l’educazione interculturale è meno improbabile se ‘il clima’ della scuola è favorevole; quando questo è positivo se ne avvantaggia anche il profitto dell’allievo straniero”⁹⁸. Il clima scolastico, secondo Francesco Susi, è un concetto “sfuggente”, legato a diverse dimensioni: “il grado di formalità delle relazioni nella scuola, la frequenza e la qualità dei contatti personali fra insegnanti e allievi e degli allievi fra loro; lo stile di insegnamento prevalente; il ruolo e il rilievo delle attività scolastiche, la struttura aperta del curriculum, che permette di includere in diversa misura le esperienze degli allievi quanto i riferimenti alla cultura delle minoranze; l’apertura della scuola verso l’esterno”⁹⁹. In questa ottica il clima scolastico non coinvolge unicamente il gruppo classe, ma l’intera scuola (insegnanti, alunni, collaboratori, personale amministrativo, associazioni con cui l’istituto a rapporti di collaborazione, le famiglie, ecc.).

Dall’analisi dei dati della ricerca emerge un’immagine della scuola positiva, un luogo accogliente in cui gli allievi con cittadinanza non italiana stanno volentieri (il 72,4% degli studenti a cui è stato somministrato il questionario ha dichiarato che gli piace abbastanza/molto andare a scuola).

⁹⁸ Susi F., *L’educazione interculturale tra teoria e prassi*, in Susi F. (a cura di), *L’interculturalità possibile*, cit., p. 61.

⁹⁹ *Ibidem*.

Tabella 31: Risposte alla domanda 3 del questionario (“Quanto ti piace andare a scuola?”)

	%
Per nulla	7,3
Poco	20,3
Abbastanza	65,5
Molto	6,9

La scuola costituisce l’occasione per conoscere i propri coetanei e per condividere le esperienze. È vissuta come un posto in cui gli studenti stanno volentieri (27,6%), fanno amicizia facilmente (24,4%) e si divertono (29,1%). Prevalgono, quindi, le percezioni positive rispetto a quelle negative che comunque sono presenti nel 18,9% delle risposte¹⁰⁰. Coloro che non si trovano molto bene a scuola sostengono di sentirsi esclusi (3,5%), di essere antipatici ai compagni (2,4%) e, soprattutto, di annoiarsi frequentemente (13%). Quasi un terzo degli studenti coinvolti (27,6%)¹⁰¹ esprime poca soddisfazione rispetto alla scuola frequentata e ciò può essere collegato a diversi fattori genericamente riconducibili a problemi di integrazione e a difficoltà di apprendimento.

Tabella 32: Risposte alla domanda 4 del questionario (“La tua scuola è un posto in cui...”)

	%
Mi piace stare	27,6
Faccio amicizia facilmente	24,4
Mi sento escluso	3,5
Non sono molto simpatico ai compagni	2,4
Mi diverto	29,1
Mi annoio spesso	13

¹⁰⁰ Questa percentuale è stata ottenuta sommando le risposte “mi sento escluso” (3,5%), “non sono molto simpatico ai compagni” (2,4%), “mi annoio spesso” (13%).

¹⁰¹ Questa percentuale è stata ottenuta sommando le risposte “per nulla” (7,3%) e risposte “poco” (20,3%).

Il clima in classe può essere determinante ai fini del rendimento scolastico come sottolineano alcuni studenti intervistati: *“Più che altro è che, visto che sei di un'altra nazionalità, cioè gli altri, l'altra gente ti ritiene un po' diverso da loro, e quindi questo qui cioè mi fa sentire un po' cupo. E infatti non riesco a integrarmi con la gente e di conseguenza non riesco più a studiare con questa pressione che cioè, mi devasta. [Quindi diciamo una difficoltà di integrazione che poi diventa anche difficoltà di rendimento scolastico]. Sì. Cioè nel senso, sì. Puoi anche avere questi voti, ma se ogni giorno una persona ti dice ah sei diverso da me! E lì, allora torni a casa un po' triste, cioè non riesci a studiare come vuoi”* (Int. 13).

Come indicano le parole di alcuni insegnanti intervistati, la scuola è comunque vissuta dai ragazzi, in particolare da quelli stranieri, come un vero e proprio punto di riferimento: *“M'ha colpito l'anno scorso che per molti di loro è come una seconda casa, perché magari... perché poi c'è una cosa strana che si passa un po' la voce che gli stranieri vengono anche da lontano, e qui c'è la possibilità non solamente dell'insegnamento ma anche attività sportive che continuano nel pomeriggio per cui per loro è come un punto di riferimento”* (Int. 20). Anche se inizialmente diffidenti, i ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana trovano nella scuola un luogo sicuro in cui incontrare i coetanei, fare nuove esperienze e creare legami con i docenti che, in molti casi, diventano dei punti di riferimento.

Se si analizzano i singoli aspetti della vita scolastica, si osserva che il rapporto con i compagni di classe e con i professori è, generalmente, positivo: l'86,5% dei soggetti che hanno risposto al questionario dichiara di gradire i propri compagni di classe e il 70,1% segnala che gli piacciono i suoi professori.

Tabella 33: Risposte alla domanda 5 del questionario (“Quanto ti piacciono i seguenti aspetti della vita scolastica?”)

	Per nulla %	Poco %	Abbandanza %	Molto %
I compagni di classe	2,7%	10,8%	51%	35,5%
I professori	4,2	25,7	63,6	6,5
Le materie	3,5	30,6	55,6	10,3
Le attività integrative (sport, visite guidate, assemblee, eventi, ecc.)	3,5	16,2	31,5	48,8%

Le strutture (palestra, biblioteca, laboratori, ecc.)	6,9	23,1	46,9	23,1
Altro	29,3	5,9	52,9	11,8

I dati mostrano che, nelle scuole coinvolte nella ricerca, risulta esservi un rapporto soddisfacente tra la funzione di accoglienza della scuola, in cui viene prestata una giusta attenzione al clima relazionale (soddisfacente gradimento di compagni di classe e professori), tesa a sviluppare in tutti “la capacità di approssimarsi agli altri, di apertura e mantenimento dei contatti, la capacità di gestire negoziazioni e conflitti, di tollerare l’incertezza, mettendosi per un po’ nei panni degli altri per cercare di vedere le cose da punti di vista differenti”¹⁰² e la funzione di tipo più istruttivo, di apprendimento di saperi (buon apprezzamento per le materie scolastiche pari al 65,9%).

L’esperienza dimostra come per tutti gli alunni e le loro famiglie, italiani e non, una buona accoglienza sia un primo ed importante passo, dal punto di vista umano ed istituzionale, verso un rapporto fruttuoso basato sul rispetto dell’altro e sul riconoscimento sebbene non possa essere l’unico degli elementi da sviluppare nel processo di integrazione.

La scuola rimane comunque il luogo nel quale è possibile prima di tutto incontrare dei coetanei. La capacità di interagire con i coetanei italiani è ovviamente legata al livello di inserimento, in Italia e nel tessuto cittadino, da parte della comunità e della famiglia di appartenenza e nella scuola e nella classe di appartenenza, da parte dell’allievo. Così l’appartenere alla “prima” o alla “seconda” generazione di immigrati determina anche la capacità di connettersi, con minore o maggiore capacità, ai coetanei o al gruppo di pari. Le modalità di interazione tra studenti con cittadinanza non italiana e italiani sembrano dipendere, secondo un insegnante intervistato, anche dalle modalità di interazione delle comunità di appartenenza: *“Io negli anni scorsi ho visto i ragazzi cinesi per come sono strutturati loro, un po’ chiusi, i primi anni erano proprio come un gruppo a sé che non usciva, mentre altri bengalesi e filippini si integrano nel resto e invece i cinesi è un po’ per il temperamento che hanno, soprattutto quando il gruppo è numeroso finisce che si chiudono insomma”* (Int. 20).

Sia dalle risposte ai questionari sia dalle interviste emerge che le interazioni tra i coetanei sembrano essere legate soprattutto alla dimensione della socialità. In gruppi, secondo le appartenenze alle diverse comunità o “mescolati”

¹⁰² Favaro G., *Una scuola per l’integrazione interculturale*, in http://www.provincia.como.it/temi/attivita-sociali/servizi-sociali/stranieri/convegno-iv-immigrazione/allegati/DOCUMENTO_FAVARO.PDF, consultato in data 10 giugno 2013.

con gli italiani, i ragazzi frequentano tutti gli stessi luoghi di socializzazione, la “disco”, il “kebabaro”, “le case dei compagni italiani”, per motivi ludici. Al contrario è raro che vi siano interazioni legate a motivi di studio, lo fa soltanto un terzo del campione.

Tabella 34: Risposte alla domanda 23 del questionario (“Quanto frequentemente fai le seguenti attività?”)

	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Andare a casa dei tuoi compagni per fare i compiti	39	30,3	27,2	3,5
Invitare i compagni a casa tua per fare i compiti	42,2	28,7	26,3	2,8
Essere invitato dai tuoi compagni per le loro feste di compleanno	15,5	11,1	36,5	36,9
Invitare i tuoi compagni per la tua festa di compleanno	26,9	17	29,6	26,5

I docenti intervistati segnalano anche un certo isolamento, dovuto sia a motivi economici, che impediscono la frequentazione di luoghi di intrattenimento (pub, cinema, teatri, discoteca, ecc.) sia alle nuove modalità di interazione legate alla rete: “*Molti passano il loro tempo libero a casa, al computer... poi gli alunni stranieri son legati anche a problemi economici per cui non... non hanno possibilità di fare cose... uscire non più di tanto ecco*” (Int. 41).

Qualche insegnante lamenta l’assenza di riferimenti e di punti di aggregazione per i giovani in generale, carenza che rende ancora più difficoltoso qualsiasi processo di integrazione: “*Vanno in giro. Quando noi facciamo la domanda in pre-accoglienza: che fai nel tempo libero? Vado in giro. Ho capito, dove vai? In giro. Questa è la risposta che al 99% ti danno i ragazzi sia stranieri che italiani su quel territorio*” (Int. 21).

Queste interazioni, sia tra coetanei fuori dalla scuola sia con i docenti in classe, hanno una natura ambivalente. Infatti, due terzi degli studenti dichiara di non avere mai percepito atteggiamenti discriminatori da parte di insegnanti o compagni a fronte però di un terzo che, sebbene occasionalmente, registra soprattutto fenomeni di pregiudizio, segnalati anche in numerose interviste ai docenti: “*Questa scuola, nonché il tipo di lavoro a cui indirizza, è altamente*

ad alta integrazione, non mi risulta che ci siano fenomeni di razzismo o che... per lo meno espliciti. Certo il pregiudizio c'è, se sparisce un cellulare chi è stato? Si tende a pensare che è stato il rumeno di turno questo sì. Il pregiudizio c'è" (Int. 19). "Cose gravi no, almeno a me, no. Poi, in realtà, capita una cosa strana, magari si insultano perché sei straniero ma poi magari sono anche in quel gruppetto in cui il ragazzo ci sta, però poi se deve fare la battuta offensiva te la fanno. A volte dici pure vabbè ma siete pure incoerenti" (Int. 5).

Tabella 35: Risposte alla domanda 24 del questionario ("Ti sei mai sentito trattato in modo diverso dagli insegnanti per le tue origini?")

	%
Mai	49,7
Raramente	23,2
Qualche volta	24
Spesso	3,1

Tabella 36: Risposte alla domanda 25 ("Ti sei mai sentito trattato diverso dai compagni per le tue origini?")

	%
Mai	47,5
Raramente	24,5
Qualche volta	20,9
Spesso	7,1

Ciò che è successo negli ultimi anni è che la presenza di coetanei non italiani in classe è diventato un fatto quotidiano, sebbene non sia considerato da tutti un fatto ordinario: *"Rispetto a 20 anni fa, rispetto insomma a questi anni, invece è cresciuta molto l'indifferenza nei confronti della diversità in senso buono, in senso positivo cioè il ragazzo italiano è assolutamente abituato soprattutto in un quartiere come questo, è assolutamente abituato a entrare in contatto con realtà multietniche ed è assolutamente normale, per cui i ragazzi-*

ni si adattano a tutto, siamo noi che abbiamo qualche difficoltà ma i ragazzini si adattano” (Int. 41).

3.6.3 Il rendimento scolastico

Dalle risposte al questionario emerge un clima scolastico abbastanza soddisfacente, la scuola è anche e soprattutto il luogo dell'apprendimento ed è pertanto necessario approfondire la natura della riuscita o delle difficoltà scolastiche dei giovani intervistati.

In generale si può affermare che i risultati scolastici e la rappresentazione che ne hanno gli studenti appaiono buoni.

È stato, infatti, richiesto loro di riferire la media conseguita alla fine del precedente anno scolastico (a.s. 2011/12) e, prendendo come riferimento una scala di valori possibili che va dal 6 al 10, più della metà di loro (62,8%) si colloca fra il 6 e il 7, come mostra la tabella sottostante:

Tabella 37: Risposte alla domanda 6 del questionario (“Qual è la media finale che hai conseguito lo scorso anno scolastico?”)

	%
Insufficiente	31,6
6,00	27
6,50	11,9
6,60	0,4
6,70	0,4
6,75	1,2
6,78	0,4
7,00	17,2
7,50	5,7
7,60	0,4
7,75	0,4
8,00	3,3

La maggioranza degli studenti afferma di gradire le materie oggetto di studio (65,9%)¹⁰³. Rimane però circa un terzo degli alunni (34,1%) che non apprezza le discipline scolastiche.

Questa interpretazione può essere supportata da alcune interviste che si ricollegano anche a quanto emerge dai rapporti nazionali. Il primo elemento da evidenziare è in generale la percezione che hanno della scuola gli allievi stranieri, una scuola che sembra avere perduto le sue caratteristiche di formazione integrale: *“Questi ragazzi considerano la scuola italiana come una scuola un po’ sotto le righe, rispetto alla scuola di provenienza. Nelle Filippine, in Ucraina o anche in Cina, la scuola loro scrivono è una cosa ‘molto più seria’ in cui si lavora molto di più, in cui loro sono chiamati ad essere molto più educati, in cui la collaborazione è proprio pratica al livello di mantenere gli ambienti puliti, mantenere le loro cose pulite, non poter usare non so i cellulari o cose del genere... è molto più rigida e gli viene richiesto molto di più... a mio parere, loro le vedono come una perdita di tempo”* (Int. 41).

I docenti, in accordo con quanto riportato nel Rapporto annuale del MIUR, descrivono gli studenti, soprattutto quelli provenienti dall’Est europeo (rumeni, moldavi, ucraini) come fortemente motivati al successo scolastico, che assegnano alla scuola una funzione di riscatto sociale come già avvenne per gli immigrati italiani dal Sud al Nord Italia negli anni Sessanta del secolo scorso. Esemplificative di tale discorso sono le parole di una insegnante intervistata: *“Per il famoso discorso per cui gli italiani quando andavano in America facevano tutti i pugili, quando parti da una situazione di grossa difficoltà di vita in molti casi questo diventa un maggiore impegno, però non in tutti”* (Int. 19).

Gli studenti, da parte loro, segnalano frustrazione e dissenso verso materie che sentono distanti dalla propria storia personale, mettendo indirettamente in discussione il curriculum scolastico stesso: *“Storia non lo so, proprio non mi piace, non riesco proprio ad amare la storia, non riesco ad avere un legame, devi avere un legame quando vai a studiare una materia, qualsiasi materia, la storia la vedo proprio lontana anche se serve, perché serve sapere come siamo arrivati qui oggi”* (Int. 37).

¹⁰³ Si veda la precedente tabella 33.

Tabella 38: Risposte alla domanda 10 del questionario (“Quali sono le materie in cui hai maggiori difficoltà?”)

	%
Letterarie e umanistiche	23,7
Scientifiche	39,5
Tecniche	10,5
Artistiche	3,9
Linguistiche	18
Pratiche	4,4

Per quanto concerne le difficoltà nello studio va segnalato che il 39,5% degli studenti dichiara di avere le maggiori difficoltà nelle materie scientifiche, mentre il 23,7% incontra difficoltà nelle materie letterarie e umanistiche. Prima ancora della lingua italiana sono le materie scientifiche a destare le maggiori preoccupazioni degli studenti di cittadinanza non italiana. È probabile, comunque, che l'apprendimento dell'italiano L2 considerato come lingua veicolare, attraverso la quale vengono trasmessi i contenuti, richieda tempi lunghi e attenzioni didattiche protratte nel tempo. È noto, infatti, che la complessità dei concetti scientifici astratti richieda anche una piena padronanza della lingua italiana.

Le difficoltà di apprendimento meriterebbero evidentemente uno spazio maggiore, ma in questa sede ci si limita a elencare soltanto i principali problemi coi quali si confronta ogni giorno l'istituzione scuola: l'arrivo in Italia in età preadolescenziale o adolescenziale, l'arrivo ad anno scolastico già iniziato, l'arrivo da contesti anche molto lontani sia geograficamente sia linguisticamente sia culturalmente. Sono tutti elementi critici nel processo di integrazione. L'elenco delle questioni sottolineate dai docenti è lunghissimo e anche in questo caso vengono citate soltanto le più diffuse: *“Molti di loro avrebbero bisogno di maggior sostegno, degli strumenti che la scuola italiana ancora non offre per esempio si potrebbero fare dei gruppi di studio pomeridiani, avrebbero bisogno di avere dei tutor che li accompagnino al di fuori delle ore in classe, che li aiutino a fare i compiti, che gli insegnino a risolvere anche fuori dall'orario scolastico tanti piccoli problemi che quando tornano a scuola, a casa, loro sono soli [...] la dimensione della classe che è troppo numerosa per poter fare un lavoro individuale con gli studenti [...]. Dipende*

molto dall'educazione pregressa che hanno gli studenti. Educazione in senso lato, sia educazione alla didattica, che educazione proprio nel senso più spiccio e più ampio del termine" (Int. 6); *"Gli stranieri hanno più difficoltà a fare i compiti a casa"* (Int. 5).

Nel questionario è stato indagato anche il fenomeno della ripetenza scolastica; dall'analisi dei dati emerge che:

- il 72% degli studenti non è mai stato bocciato;
- il 22,1% è stato bocciato una sola volta;
- il 5,1% è stato bocciato due volte;
- meno dell'1% è stato bocciato più di due volte.

Questo dato è confermato anche dal Rapporto annuale del Miur che segnala essere pari al 30%¹⁰⁴ il tasso di ripetenza degli studenti con cittadinanza non italiana presenti nel nostro sistema scolastico.

Il dato è confermato anche dai docenti intervistati: *"Il tasso di ripetenza che noi abbiamo non è basso ma siamo sempre nelle percentuali nazionali. Non si evidenzia, nello specifico, una particolare ripetenza da parte degli studenti stranieri perché, nella nostra esperienza, paradossalmente, i ragazzi di lingue non italiane sono molto più motivati allo studio e, soprattutto, a recuperare il gap di partenza. Questo è evidentissimo negli studenti che provengono dall'Est europeo, c'è una determinazione molto forte, una voglia di riscatto, di inserimento, di essere partecipi in maniera significativa nella vita di questo nostro istituto e, quindi, nel contesto sociale in generale"* (Int. 10).

Tabella 39: Risposte alla domanda 11 del questionario ("Quali sono le materie in cui riesci meglio?")

	%
Letterarie e umanistiche	16
Scientifiche	23
Tecniche	12,2
Artistiche	4,7
Linguistiche	21,1
Pratiche	23

¹⁰⁴ Cfr. MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana*, 2013, cit.

I dati relativi alla tabella sulle materie in cui gli allievi riferiscono di riuscire meglio ha soprattutto lo scopo di evidenziare la necessità per la scuola di valorizzare conoscenze e competenze che spesso, dietro le difficoltà di inserimento e di apprendimento della lingua italiana, non sono sufficientemente conosciute e comprese. I ragazzi dichiarano, infatti, di riuscire nelle materie linguistiche, perché spesso parlano più lingue oltre a quella di origine; riescono meglio nelle materie pratiche, perché provengono da contesti culturali e scolastici diversamente organizzati rispetto al nostro, nei quali non c'è una così netta separazione tra “sapere” e “sapere fare” così come accade nella nostra organizzazione della conoscenza.

L'integrazione degli allievi con cittadinanza non italiana non può eludere una partecipazione attiva da parte delle famiglie di origine. Una delle difficoltà da affrontare è che non è possibile descrivere in modo univoco un fenomeno così eterogeneo come quello delle famiglie degli allievi con cittadinanza non italiana. Le differenze fra nucleo e nucleo sono tantissime, così come diversi sono i loro progetti, le condizioni di vita e le modalità di relazione con i servizi e con il territorio nel quale vivono. L'inizio del percorso educativo e scolastico rappresenta per i genitori stranieri un vero e proprio evento/confine. Attraverso la scuola entra in famiglia un mondo nuovo fatto di parole, significati, riferimenti culturali, saperi, regole e relazioni che può segnare anche un momento di passaggio, a causa della discontinuità dei messaggi educativi della scuola rispetto a quelli dell'inculturazione familiare, dell'acquisizione di una lingua scritta che non è quella delle origini, della distanza più o meno forte tra il modello educativo interno e quello esterno: “l'inserimento dei figli nei servizi educativi e nella scuola del Paese di immigrazione rappresenta per i genitori stranieri un evento cruciale, una tappa che modifica profondamente il progetto del nucleo e i legami tra le generazioni. È una sorta di ulteriore ‘migrazione nella migrazione’ che richiede nuove forme di adattamento, autorizzazioni reciproche, aggiustamenti inediti, tra perdite e guadagni/nouve acquisizioni. Il fatto che il figlio impari a leggere e a scrivere nella nuova lingua (e solo in questa), che diventi più competente e si senta maggiormente a suo agio nel mondo delle nuove parole e dei nuovi significati è certamente fonte di grande orgoglio e soddisfazione, ma è, al tempo stesso, causa di timori per la perdita dei legami, per la frattura nella storia familiare e nella memoria del gruppo. È anche una rimessa in discussione dei propri ruoli e funzioni di genitore”¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Favaro G., *Genitori sulla soglia. Distanze, approssimazioni e interazioni tra scuola e famiglie immigrate*, in <http://hubMIUR.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/18ae14f5-75ea-49f1-b939-8aaf3d07ad8d/favaro.pdf>, consultato in data 10 giugno 2013.

I genitori stranieri rischiano spesso di vedere ridotto o messo in crisi il loro ruolo genitoriale da parte dei figli linguisticamente e culturalmente più competenti. E anche la scuola può, senza volerlo, mettere a rischio l'autorità dei genitori stranieri quando esprime ad alta voce e davanti ai figli le difficoltà a comunicare con la famiglia, le inadeguatezze, le assenze e le distanze tra i due spazi.

Una delle difficoltà dei genitori stranieri è quella di non poter seguire adeguatamente i loro figli negli studi nel tempo extrascolastico ed è considerata da molti, oggi, una delle variabili più importanti che concorrono a determinare la riuscita scolastica.

Tabella 40: Risposte alla domanda 21 del questionario (“Abitualmente a chi ti rivolgi per essere aiutato nello studio e nello svolgimento dei compiti?”)

	Prima scelta %	Seconda scelta %	Terza scelta %
Madre	12,9	12,2	10,3
Padre	4	11,5	6
Fratelli/sorelle	7,5	9,4	8,6
Altri familiari	2	5	6,9
Compagni di scuola	8	25,9	14,7
Amici	6,5	17,3	17,2
Insegnanti della tua scuola	5	7,9	6,9
Insegnanti privati	4	2,9	4,3
Altri adulti	2,3	1,4	5,2
Nessuno, studio e faccio i compiti da solo	47,8	6,5	18,1
Altro	0	0	1,8

Sostanzialmente si tratta di studenti che gestiscono da soli la propria carriera scolastica e quasi la metà di loro afferma di studiare da solo (47,8%): “Chiedere aiuto a qualcuno vuol dire che io ho bisogno dell’aiuto di qualcun altro” (Int. 36). Richiedono supporto alla propria madre in misura relativamente influente (12,9%) mentre i padri sembrano essere praticamente assenti.

Ciononostante dichiarano che i genitori si interessano sistematicamente ai loro risultati scolastici (“molto” 68,8%, “abbastanza” 24,6%).

Tabella 41: Risposte alla domanda 22 del questionario (“Quanto i tuoi genitori si interessano ai tuoi risultati scolastici?”)

	%
Per nulla	1,5
Poco	5,1
Abbastanza	24,6
Molto	68,8

I genitori dei ragazzi con cittadinanza non italiana sono dunque fortemente interessati al successo scolastico dei loro figli (93,4%). Questo dato sembrerebbe incoerente rispetto al fatto che gli allievi con cittadinanza non italiana studiano da soli, senza il supporto dei genitori (né dei compagni di scuola) che risultano assenti dalla scuola, sebbene sempre sollecitati dai docenti.

I genitori stranieri spesso non sono in grado di sostenere i loro figli nello studio, questo soprattutto per ragioni linguistiche, per la debole scolarità di alcuni, perché non hanno le risorse economiche per interventi extrascolastici, perché non sempre dispongono del tempo necessario.

L’inserimento scolastico del figlio può mettere a nudo le “inadeguatezze” degli adulti stranieri nell’assumere il ruolo genitoriale e nel dare risposta puntuale ed efficace alle aspettative e alle richieste della scuola. I docenti registrano e lamentano l’assenza dei genitori a scuola: *“La difficoltà [...] è che, spesso e volentieri, hanno più degli altri la difficoltà a portare le famiglie, perché la famiglia non parla l’italiano come lo parlano loro, quindi ‘si vergognano’ della famiglia o, quando viene, sono loro che parlano anziché lasciar parlare la mamma”* (Int. 21).

Ci si dovrebbe chiedere come deve essere organizzata l’accoglienza nella scuola per tutti, senza negare le storie e le appartenenze di ciascuno. Secondo Graziella Favaro tre sembrano essere le parole/chiave: accoglienza, attenzione allo sviluppo linguistico, approccio interculturale: “Una scuola che accoglie è attenta alle modalità comunicative, alle relazioni e al ‘clima’ fra adulti e bambini; informa i genitori stranieri, utilizzando anche avvisi e messaggi in varie

lingue e promuove momenti di incontro tra i genitori autoctoni e immigrati [...]; l'apprendimento e lo sviluppo della seconda lingua da parte degli alunni stranieri deve essere al centro dell'azione didattica e prevedere risorse e modificazioni nelle modalità organizzative e adattamento dei programmi [...] deve prevedere anche il riconoscimento e la valorizzazione della lingua materna dei minori immigrati, considerata una risorsa e non un ostacolo da rimuovere”¹⁰⁶. Infine, l'approccio interculturale deve partire dalla consapevolezza che “i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nella cultura degli altri, non tutti nel passato, ma neppure nel presente o nel futuro”¹⁰⁷.

3.7 Pratiche interculturali nelle scuole e formazione degli insegnanti

La scuola come agenzia di socializzazione secondaria – al primo posto si colloca la famiglia – ha l'importante compito di stabilire una relazione tra l'ambiente in cui è cresciuto il ragazzo e la società nel suo insieme, con la ricerca di un lavoro e la conseguente situazione di indipendenza.

Dando uno sguardo alla situazione italiana odierna, è importante evidenziare come la scuola debba essere anche un contesto di inclusione e di scambio interculturale, data la ormai significativa presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Per affrontare tale questione le scuole stanno mettendo in atto una serie di strategie che, in genere, rientrano sotto la dicitura “pratiche interculturali” e che si prefiggono il compito di infondere negli alunni una curiosità nei confronti dell'altro, un'apertura mentale che eviti di mettere in primo piano solo la cultura italiana e che permetta quindi un incontro tra persone di diverse culture, libero dai pregiudizi e stereotipi che spesso si insediano nella società.

Nonostante le attività che possono essere messe in atto (gite scolastiche, attività laboratoriali che permettono al ragazzo di esternare le proprie emozioni, incontri a carattere gastronomico per conoscere i sapori e le usanze di altri Paesi e progetti in collaborazione con le organizzazioni del terzo settore) una delle prime difficoltà che incontrano sia gli insegnanti sia gli alunni stranieri è la scarsa conoscenza della lingua italiana da parte di quest'ultimi. Il problema

¹⁰⁶ Favaro G., *Scuola d'integrazione: la scuola e il territorio collaborano per progetti d'accoglienza e d'interculturalità*, in <http://www.click.vi.it/sistemiculture/Favaro.html>, consultato in data 10 giugno 2013.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

linguistico è senz'altro un'ulteriore barriera posta di fronte alla necessità di integrazione tra i nuovi arrivati, gli insegnanti e gli alunni italiani.

Il non saper parlare la lingua dei compagni e dell'insegnante, il non comprendere ciò che accade intorno spesso porta il ragazzo ad isolarsi, come afferma anche una docente della Scuola Secondaria Superiore di Secondo Grado: *“Un ragazzino che non parla italiano viene messo in una classe in cui tutti i professori fanno lezione in italiano [...] io penso che si trovi come in un acquario con i pesci che lui vede aprire bocca e non capisce”* (Int. 3).

In linea generale, nelle scuole nelle quali sono state effettuate le interviste gli insegnanti parlano di una sorta di “naturalizzazione” da parte dei ragazzi delle cosiddette “seconde generazioni” – ragazzi nati in Italia da genitori stranieri – nei confronti dei loro compagni di classe italiani. Per i ragazzi che sono giunti in Italia nei primi anni di vita e che hanno frequentato la scuola primaria italiana, i problemi linguistici sono quasi inesistenti a tal punto che si riconoscono nella cultura italiana, non avendo un legame forte con quella dei genitori.

Una docente di un Istituto Tecnico Statale evidenzia questa mancata difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana: *“I nuovi arrivati, dovendo cimentarsi con una realtà culturale differente e con una lingua nuova, sono stati avviati alla conoscenza della lingua italiana come una lingua straniera e, quindi, in maniera molto più sistematica e organizzata”* (Int. 10). Le maggiori criticità si riscontrano tra quei ragazzi che, essendo arrivati in Italia da poco, iniziano un percorso di istruzione secondaria inferiore o superiore e vengono a contatto con una lingua di cui non sanno quasi nulla; inoltre, questi inserimenti spesso si verificano durante l'anno scolastico e gli insegnanti si vedono costretti ad indirizzare il ragazzo verso classi inferiori rispetto alla sua età anagrafica.

Questo gap di partenza va superato velocemente per permettere al ragazzo di giungere alla conoscenza di altri saperi nel modo in cui essi si organizzano all'interno della scuola: dalla storia alla geografia, dalla matematica alle scienze, ecc.

È molto importante avere chiara la distinzione tra lingua per comunicare e lingua per apprendere. Mentre per imparare la lingua per comunicare possono bastare pochi mesi, per acquisire la lingua per apprendere c'è bisogno di più tempo. Jim Cummins nella sua distinzione tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*, abilità comunicative interpersonali di base) e CALP (*Cognitive-Academic Language Proficiency*, abilità linguistica cognitivo-academica), ipotizza che ci vogliono almeno due anni per sviluppare attività di interazione verbale e in media cinque-sette anni per sviluppare le abilità lingu-

stiche necessarie per lo studio delle discipline¹⁰⁸. Il problema che si riscontra nel sistema scolastico italiano è che i tempi della scuola non coincidono sempre con i tempi degli alunni stranieri. A tal proposito vengono predisposti dei corsi di italiano che possono essere organizzati in base al grado di conoscenza della lingua, come racconta un insegnante di Istituto di Istruzione Superiore: *“Ci sono due tipi di corsi: quelli che noi chiamiamo livello 1 che sono proprio corsi di italiano per studenti stranieri di apprendimento, proprio di alfabetizzazione per chi parte proprio da zero. E altri corsi si chiamano livello 2 che sono di consolidamento della conoscenza della lingua italiana per studenti che hanno già una familiarità con l’italiano ma che non dominano ancora la lingua”* (Int. 6). Questi corsi sono organizzati in quasi tutte le scuole coinvolte nella ricerca. Dall’analisi delle risposte ai questionari rivolti ai ragazzi, infatti, emerge che il 21,3% ha a disposizione, nella propria scuola, i corsi di lingua italiana per stranieri. Volgendo lo sguardo verso l’organizzazione di questi corsi all’interno di ogni istituto scolastico, si notano alcune differenze rispetto ai tempi di svolgimento (nell’orario scolastico o extrascolastico), al personale impiegato (i corsi possono essere svolti da insegnanti della scuola oppure da esperti esterni) e al tipo di partecipazione da parte dei ragazzi (in alcune scuole è su base volontaria, in altre è obbligatoria la partecipazione ad un certo numero di ore di corso).

Ormai sono poche le scuole, come nel caso di questo Istituto Comprensivo, che non hanno ancora attivato un laboratorio linguistico: *“Al momento non ce l’abbiamo [il corso di L2] [...] abbiamo l’Upter qui vicino che ci aiuta un pochino con qualche corso però, secondo me, dovrebbe essere fatto proprio all’interno della scuola”* (Int. 2). L’insegnante della scuola segnala che tale carenza è dovuta in parte alle scarse risorse (*“i fondi sono quelli che sono”*), soprattutto in una società che attraversa una grande crisi economica. In parte però è dovuta anche alla scarsa disponibilità dei suoi colleghi: *“I docenti di italiano dicono ‘mah... dovrei tornare anche di pomeriggio, già la mattina è abbastanza complicata’, insomma non tutti hanno la disponibilità di tornare”* (Int. 2). Non è l’unica insegnante a riscontrare queste difficoltà; una mancata collaborazione dei colleghi comporta un ulteriore ostacolo per l’integrazione dei ragazzi stranieri.

Analizzando la situazione dal punto di vista linguistico, risulta che alcuni insegnanti non trovano giusto il fatto di dover sottrarre l’alunno straniero alle ore di lezione scolastiche per permettergli di seguire i corsi di italiano; alla domanda *“quanti sono i ragazzi stranieri che frequentano questi corsi di*

¹⁰⁸ Cummins J., *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, in <http://iteachilearn.org/cummins/bicscalp.html>, consultato nel mese di maggio 2013.

potenziamento e di alfabetizzazione?” una docente di un Istituto di Istruzione Superiore così risponde: *“Allora dipende, dipende perché purtroppo ancora abbiamo la mentalità un pochino ristretta al fatto che il ragazzino per alcune materie il professore non lo fa uscire, perché continuano a dire che può seguire la materia, può seguire l’insegnamento facendo quelle cose”* (Int. 3). Questa polemica nasce dal fatto che alcuni insegnanti hanno una maggiore sensibilità rispetto ai cambiamenti che avvengono all’interno delle scuole, possono essere più motivati rispetto ad altri docenti che invece preferiscono terminare il programma scolastico, anche se magari una buona parte della classe ha difficoltà linguistiche e, di conseguenza, riporta carenze soprattutto nelle materie umanistiche. La stessa docente continua il suo ragionamento intorno a questa tematica: *“Quindi dobbiamo fare le cose concrete, però non tutti fanno questo, per loro finire un programma vuol dire finire un programma, a me personalmente non finire il programma di quell’anno e portarmelo avanti l’anno dopo non la sento come una cosa... [...] loro se devono sapere 10 cose e alla fine dell’anno non ne sanno nessuna probabilmente è meglio se ne sanno cinque”* (Int. 3).

Nonostante gli insegnanti riscontrino evidenti difficoltà linguistiche per la gestione del gruppo classe, analizzando i dati raccolti dal questionario, emergono altre informazioni. Come si può osservare nella tabella che segue alla domanda *“come giudichi la tua conoscenza della lingua italiana?”*, il 40,4% degli alunni la ritiene *“molto buona”*, il 28,8% *“abbastanza buona”* e il restante si divide tra i madrelingua (9,2%), una conoscenza sufficiente (13,5%) e solamente l’8,1% ammette di aver difficoltà con l’italiano.

Tabella 42: Risposte alla domanda 13 del questionario (“Come giudichi la tua conoscenza della lingua italiana?”)

	%
Ottima, sono madre lingua	9,2
Molto buona	40,4
Abbastanza buona	28,8
Sufficiente	13,5
Ho difficoltà con l’italiano	8,1

È interessante notare una discrepanza tra la percezione degli insegnanti e degli allievi rispetto alla conoscenza della lingua italiana. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che gli insegnanti richiedono più abilità linguistico-cognitive, di tipo CALP, mentre gli allievi stranieri ritengono sufficiente una conoscenza di base, di tipo BICS.

Il fenomeno del 40,4% degli allievi che riferiscono di avere una buona conoscenza della lingua italiana molto probabilmente si ricollega alla presenza di allievi di seconda generazione, che apprendono la lingua italiana con gli stessi strumenti grammaticali dei ragazzi italiani. Un insegnante di una scuola secondaria inferiore racconta alcune recenti dinamiche del fenomeno migratorio: *“Una volta che una comunità si insedia è chiaro che si portano dietro i figli perché vengono avendo già il lavoro. Molti si sono insediati e mettono al mondo i figli in Italia, per cui sono figli di seconda generazione, ma anche quelli che hanno il cugino qua sanno perfettamente che lo devono iscrivere a settembre il figlio, quindi lo fanno arrivare a settembre”* (Int. 41). Da questo punto di vista l’arrivo in Italia delle famiglie straniere non è un fatto casuale; la partenza viene programmata in determinati tempi che, spesso, coincidono con l’inizio della scuola italiana. Hanno solide basi da cui partire, avendo magari i parenti già in Italia e ricevendo così un valido aiuto per stabilire i primi contatti con la cultura italiana. Naturalmente questi sono i casi più fortunati, nelle interviste effettuate molti insegnanti riferiscono di inserimenti scolastici di allievi stranieri ad anno già iniziato, che non conoscono la lingua italiana e vengono in contatto con una cultura sconosciuta; per di più possono essere traumatizzati dal percorso migratorio e quindi non avere nessuna intenzione di aprirsi e stabilire un primo contatto con il nuovo paese. Alcuni di loro arrivano avendo una competenza nella lingua di origine poco sviluppata e ciò, spesso, è determinante nell’acquisizione della seconda lingua.

Tra le domande del questionario dedicate all’aspetto linguistico, si chiedeva ai ragazzi anche di indicare la conoscenza di altre lingue oltre all’italiano; il 96,9% del campione ha risposto in modo affermativo mentre solamente il 3,1% ha dichiarato di conoscere solo la lingua italiana. Una particolare differenza tra gli allievi italiani e quelli immigrati sta proprio nella quantità (e nella qualità) delle lingue conosciute. L’alunno italiano, generalmente, non ha un’ottima conoscenza della lingua inglese, nonostante l’insegnamento di quest’ultima sia previsto fin dalla scuola primaria; il ragazzo straniero, ad esempio proveniente dell’Est europeo, oltre alla propria lingua ha una maggiore dimestichezza con l’inglese e con l’apprendimento di una lingua diversa da quella di origine. Le percentuali in questione quindi possono essere lette in una chiave positiva; immaginando un ragazzo appena giunto in Italia che non sappia parlare l’italia-

no, la comunicazione potrebbe essere facilitata dall'utilizzo di un'altra lingua per permettere un primo approccio con la nuova società.

Lo psicolinguista Jim Cummins spiega come un'abilità ridotta nella comprensione, produzione verbale e scritta nella L1 possa rappresentare una difficoltà quasi insormontabile nell'apprendere i concetti e significati complessi della L2. Il semilinguismo è spesso riscontrato negli allievi immigrati che hanno iniziato a studiare nel paese di origine ma hanno dovuto interrompere gli studi intorno all'età di 8-10 anni, proprio nel momento in cui si consolida l'apprendimento di una lingua. L'uso della lingua d'origine spesso viene scoraggiato in famiglia e gli insegnanti sollecitano i genitori a parlare con i propri figli in italiano. L'insegnante di un Istituto Comprensivo afferma: *“Molti di loro sono convinti che di mattina si studia l'italiano e che di pomeriggio si debba studiare arabo [...] il consiglio che noi diamo è di cercare di focalizzarsi almeno su una delle due lingue. Ma con questo non vogliamo imporre l'italiano, loro possono decidere, però le maggiori difficoltà sono con loro”* (Int. 15). La stessa affermazione viene fatta anche da un insegnante di un Istituto Tecnico *“A casa la maggior parte parlano nella loro lingua di origine purtroppo [...] io magari sono contenta da una parte che conservino le loro radici però [...] io dico ai genitori di cercare di sforzarsi di più di parlare in italiano anche se è un italiano non corretto”* (Int. 4). Questi consigli, anche se in buona fede, a lungo andare potrebbero compromettere seriamente l'apprendimento di un italiano corretto, rischiando di causare maggiori difficoltà linguistiche.

I linguisti internazionali concordano sull'importanza di conoscere più di una lingua. L'acquisizione precoce di due o più lingue sviluppa processi cognitivi complessi con larghissime probabilità di successo nell'apprendimento scolastico. Il bilinguismo aggiuntivo, apprendere una nuova lingua e parallelamente arricchire la lingua di origine, è considerato la forma di bilinguismo che comporta maggiori vantaggi, non solo sul piano comunicativo ma anche sul piano cognitivo in generale. Ci sono tuttavia esempi che dimostrano il contrario soprattutto quando la lingua di origine è poco valorizzata e poco riconosciuta anche in termini di prestigio sociale nel paese ospite. È evidente che uno studente che apprende a scuola l'italiano e con i genitori parla lo spagnolo avrà più possibilità di riuscita scolastica rispetto a un alunno che parla con i genitori in arabo o filippino, sia per la vicinanza linguistica sia per il prestigio che alcune lingue godono rispetto ad altre. E questo è confermato anche da alcuni insegnanti intervistati: *“I ragazzi che hanno più difficoltà sono gli arabi [...] molto spesso tra di loro continuano a parlare arabo, persino se devono chiedersi una gomma”* (Int. 15). Questa tesi è confermata anche da un ragazzo intervistato di origine ecuadoriana: *“bè diciamo che essendo arrivato*

piccolo, a sei anni e mezzo, non ho avuto tutta questa difficoltà anche perché molte parole si assomigliano essendo anche lo spagnolo una lingua neolatina, quindi la difficoltà da piccolo non si sente, si potrebbe sentire da adulti” (Int. 28). Un insegnante di un Centro di Formazione Professionale segnala anche delle differenze di integrazione in base alle affinità linguistiche: *“Forse c’è qualcuno che si integra di più. Per esempio forse i rumeni si integrano di più, il problema della lingua è meno forte, la lingua rumena ha più affinità con la lingua italiana”* (Int. 27).

In linea generale il corpo docente intervistato si divide in due fazioni, coloro che preferiscono costruire progetti mirati all’integrazione e si avvalgono di strumenti comunicativi diversi (musicali, teatrali e artistici in genere) e invece altri che concentrano il loro lavoro principalmente sull’apprendimento della lingua italiana come canale di accesso alla società; così racconta un insegnante di un Istituto Comprensivo: *“Il ragazzino che è stato catapultato, arriva qui a 11 anni e non capisce nulla, si chiude in se stesso, si isola e si rifiuta di collaborare, è frequente questo soprattutto ripeto, dipende dal ceppo linguistico perché se è un ceppo linguistico che non permette nemmeno l’intuizione di quello che gli viene detto è chiaro che si chiude in se stesso, in un mondo proprio chiuso, dove non permette l’accesso e rifiuta la collaborazione anche agli insegnanti”* (Int. 41). La lingua, una volta appresa, dovrebbe essere il mezzo per raggiungere un altro obiettivo: il successo scolastico e, quindi, l’inclusione scolastica. L’apprendimento della lingua italiana non dovrebbe rappresentare un fine in se stesso. Secondo il pedagogista John Dewey ciò che in un dato momento è considerato “fine” in seguito può diventare un mezzo per raggiungere altri fini¹⁰⁹. Nella sua concezione pedagogica, infatti, tra mezzi e fini esiste un rapporto di integrazione. I mezzi sono parti frazionate dei fini, quindi non qualcosa di esterno e strumentale al fine ma una sua parziale realizzazione.

La strategia migliore potrebbe derivare da un compromesso intelligente e integrato tra le due attività (attività interculturali e apprendimento della lingua italiana) e in una collaborazione attiva di tutti i docenti interessati. Non sono poche però le interviste in cui emerge proprio la mancanza di cooperazione tra docenti. La scarsità di risorse economiche per la realizzazione dei progetti mirati all’intercultura e alle attività di integrazione porta alcuni insegnanti a lavorare oltre l’orario scolastico e in modo non retribuito, mossi quindi dall’esigenza di migliorare la situazione all’interno della scuola.

Per alcuni insegnanti, dal primo momento in cui hanno iniziato ad entrare nelle loro classi gli alunni immigrati, è stato subito chiaro che la didattica do-

¹⁰⁹ Cfr. Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004.

veva cambiare. I silenzi dei ragazzi, le frasi incomprensibili, i volti e il colore della pelle parlavano da soli. La curiosità iniziale per la cultura degli altri si è trasformata nella necessità di una formazione interculturale degli insegnanti.

Già nel 1984 il Consiglio d'Europa sottolineava, in una sua Raccomandazione, l'importanza della formazione interculturale degli insegnanti, che li rendesse capaci di saper affrontare l'esperienza scolastica anche in presenza di alunni stranieri¹¹⁰. L'approccio interculturale richiede, da parte di tutto il corpo docente e non, la capacità di condividere obiettivi e strategie comuni. Nelle scuole nelle quali sono state realizzate le interviste alcune classi sono composte prevalentemente da alunni stranieri; al di là di eventuali problemi linguistici (che con le seconde generazioni sono, come detto in precedenza, quasi inesistenti) non bisogna dimenticare il bagaglio culturale di ogni ragazzo. Una docente di un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore parla di fenomeni nuovi che hanno ricadute positive sull'andamento della scuola: *“Finalmente in questo periodo mi sembra che forse [ci sia] un tentativo di svecchiamento a scuola, alcuni anziani insegnanti stanno andando in pensione e un po' per i cambiamenti sociali che ci sono stati in Italia, adesso entrano nel mondo della scuola persone provenienti già da altre professioni che hanno dei percorsi lavorativi, che hanno lavorato nelle realtà territoriali, hanno lavorato nel privato per esempio o nella ricerca e quindi portano una mentalità molto più aperta nella scuola, molto più imprenditoriale”* (Int. 6).

Alcuni degli insegnanti intervistati riconoscono una formazione didattica insufficiente nella gestione di una classe multiculturale: *“Io lamento molto la mancanza per la mia formazione di studi specifici di didattica, pedagogia e sociologia. Avendo la laurea in lettere e il concorso dopo, alla fine ti sbattono in aula e... [...] anzi vorrei prendere una seconda laurea in questo per colmare queste lacune che io sento di avere e che mi farebbero fare meglio il mio lavoro”* (Int. 5).

Il corpo docente della scuola è composto prevalentemente da laureati nelle materie che insegnano, ma perché l'insegnante possa gestire una classe sempre più eterogenea è necessaria una formazione sul doppio versante (disciplinare e pedagogico-didattica), con un progetto educativo che intenzionalmente persegua l'obiettivo di una società interculturale. Per ciò che riguarda gli studenti stranieri ne consegue che dal loro arrivo in Italia, i soli educatori con cui si rapportano maggiormente e che gli “insegnano” (oltre alle materie disciplinari) valori e comportamenti sono gli insegnanti della scuola italiana. In breve, è necessario che questi abbiano competenze complesse e adeguate che non

¹¹⁰ Cfr. Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione 18 (84) agli Stati membri sulla formazione degli insegnanti ad una educazione per la comprensione interculturale in particolare in un contesto di emigrazione*, 25 settembre 1984.

sempre si possono acquisire solo con la formazione iniziale di carattere disciplinare. Occorrerebbe ampliarle con la formazione in servizio, con il confronto con situazioni reali ed esperienze pratiche, che vanno oltre l'apprendimento di un insieme di conoscenze teoriche. Secondo le "Linee Guida per l'Accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"¹¹¹ del 2006 la formazione in servizio avrebbe dovuto essere estesa anche al personale non docente della scuola, visto che tali figure spesso entrano in contatto con le famiglie degli allievi. Non solo, il Ministero dell'Istruzione suggerisce nello stesso documento di rafforzare i collegamenti con il territorio e con le opportunità che esso offre.

In Italia, dal 1999 con la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) e, in seguito, con il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), si è cercato di fornire ai docenti una formazione iniziale nell'ambito della pedagogia interculturale. Nel documento del 2007 "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", l'allora Ministro dell'educazione Giuseppe Fioroni ribadiva l'importanza della formazione del personale della scuola affermando "*Insegnare in una prospettiva interculturale vuole dire assumere la diversità come paradigma dell'identità della scuola stessa, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze*"¹¹². Per quanto riguarda l'aggiornamento degli insegnanti in servizio, tuttavia, non esiste una normativa che li obblighi ad acquisire competenze in merito. Secondo gli insegnanti intervistati, i corsi di formazione interculturale sono frequentati solo da coloro che lo ritengono necessario, per lo più spinti da interessi di natura personale. Ciò probabilmente è dovuto agli scarsi incentivi offerti agli insegnanti che continuano ad aggiornare le loro competenze lungo l'intero arco della vita.

Da una recente indagine dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) risulta che, in quasi tutti i paesi dell'Unione Europea, esiste uno scarso coordinamento tra la formazione iniziale degli insegnanti e il successivo perfezionamento professionale. Ciò comporta una mancanza di coerenza e continuità¹¹³. Si può notare come, anche a livello europeo, l'aggiornamento professionale non sia obbligatorio e laddove lo è non supera le 20 ore circa all'anno.

¹¹¹ MIUR, *Linee Guida per l'Accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, in http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24_06all.pdf consultato nel mese di settembre 2012.

¹¹² Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, ottobre 2007, p. 4.

¹¹³ Cfr. OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers 2005. Pointers for policy development*, 2005, in <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>, consultato nel mese di ottobre 2012.

La presenza di alunni stranieri all'interno della scuola è un fenomeno che non può essere sottovalutato e che richiede un'attenzione particolare. Questa situazione si registra anche in altre regioni. Una ricerca sulla presenza di alunni stranieri in Lombardia fa emergere che “nel complesso, l'indagine mette in evidenza lo sforzo fatto dai docenti per arricchire la propria professionalità e per renderla più adeguata ai nuovi bisogni educativi; e d'altra parte sottolinea che occorre una programmazione più attenta dell'aggiornamento e della formazione sui temi dell'intercultura, anche in base alle disposizioni contenute nella più recente normativa in materia di immigrazione e diritto di istruzione per i minori stranieri”¹¹⁴.

Il fenomeno migratorio è stato accompagnato da una numerosa e complessa legislazione nazionale e internazionale e da una serie di documenti e circolari emanati da diversi enti e soggetti. All'interno di questa ampia documentazione sembra importante ricordare la Circolare Ministeriale “L'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo” del 1989, che nasceva come risposta ai problemi degli allievi immigrati con particolare riferimento all'apprendimento della lingua e alla valorizzazione della cultura di origine. Una successiva Circolare ministeriale del 1990 “La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale” indicava la necessità di coinvolgere gli alunni italiani in un rapporto interattivo con quelli stranieri per un reciproco arricchimento. Ciononostante molte questioni restano aperte soprattutto a causa del progressivo depotenziamento del sistema pubblico dell'istruzione.

Il tempo a disposizione dei docenti non è molto e gli strumenti offerti non sono abbastanza efficienti: *“I colleghi sono spesso esacerbati da una serie di situazioni che la scuola italiana ha e che adesso stanno uscendo completamente fuori perché è stata vilipesa, oltraggiata, insultata, di tutto per cui come fai a dire al professore che ha ragione che nel suo tempo non può fare tutto il mondo e che comunque ci sono 25-27-34 alunni, oggettivamente come fai a dire ad un professore che non riesce ad occuparsi bene di chi ha queste difficoltà?”* (Int. 3).

La presenza di alcune dinamiche conflittuali tra docenti, inoltre, compromette anche il percorso dell'integrazione dei ragazzi con cittadinanza non italiana. Negli ultimi decenni nella scuola si sono registrate sempre maggiori difficoltà organizzative, didattiche e relazionali in corrispondenza delle diverse fasi dell'evoluzione del sistema scolastico. Le ultime riforme hanno introdotto l'autonomia scolastica che ha responsabilizzato sempre più l'istituto nella ge-

¹¹⁴ Spadaro R., *Inserimento, Integrazione, Intercultura*, in Spadaro R., Cesareo V., Besozzi E., Mazzi D., *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia. Seconda indagine*, Fondazione Cariplo-ISMU, Milano, 2000, p. 101.

stione della didattica, delle questioni organizzative e relazionali a fronte però di un sempre più esiguo finanziamento pubblico. L'autonomia scolastica potrebbe rivelarsi un utile strumento per far fronte alle problematiche attuali, ma senza il necessario sostegno economico è difficile sfruttarne le potenzialità.

Nonostante tutte le difficoltà degli ultimi vent'anni, l'immigrazione ha cambiato la scuola italiana e questa viceversa ha cambiato gli immigrati, i quali sono diventati sempre più "di casa".

PARTE SECONDA

LE PRATICHE

Pratiche interculturali nei contesti scolastici a Roma

FRANCESCA BORDINI, FRANCESCO DI PACE, ANTONELLA DI TULLIO, ANGELINA FELICI, GRAZIA PIETROPAOLO, AMALIA ROMANO, GIOVANNI ROSSO¹

4.1 L'associazionismo migrante e quello per i diritti fondamentali come agenti di mediazione, di promozione del dialogo interculturale e del plurilinguismo

Il progetto “Orientamenti interculturali” è stato presentato dal CREIFOS (Centro di Ricerca sull’Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) attivo all’interno del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università “Roma Tre”, insieme ad un partenariato composto da quattro scuole (IPSIA Carlo Cattaneo, I.I.S. Cartesio Luxemburg e I.C. Baccano in qualità di partner e I.C. Via Cassia 1694 in qualità di soggetto aderente) e da una fitta rete di associazioni così composta: FOCUS – Casa dei Diritti Sociali, Comunità Giovanile A Modo Bio, Donne a Colori, Incredere, Articolo 3, Casa Africa, Phrala Europa, Romnì, Umubyeyi Mwiza.

Le associazioni partner del progetto erano le seguenti:

– *FOCUS – Casa dei Diritti Sociali*. È un’associazione di volontariato laico impegnata nella promozione dei diritti umani e sociali dei settori più deboli della popolazione in Italia e nel Sud del mondo (tra cui migranti, richiedenti asilo, minori non accompagnati, vittime di violenza e tortura, senza fissa dimora), e per il sostegno ad una cittadinanza attiva e solidale. Le sue azioni sono essenzialmente riconducibili a quattro aree di intervento: tutela dei diritti e advocacy; scuole popolari per l’inclusione sociale; educazione all’intercultu-

¹ Francesca Bordini è autrice del paragrafo 4.3.8, Francesco Di Pace è autore del paragrafo 4.3.9, Antonella Di Tullio è autrice dei paragrafi 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5, Angelina Felici è autrice dei paragrafi 4.3.6 e 4.3.7, Grazia Pietropaolo è autrice dei paragrafi 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4 e 4.3.5, Amalia Romano è autrice del paragrafo 4.1, Giovanni Rosso è autore del paragrafo 4.2.6.

ra e al dialogo interculturale; sviluppo locale. Nello specifico ambito di questa azione FEI, essa ha portato avanti progetti destinati a giovani e minori migranti, per la promozione del diritto allo studio, la lotta alla dispersione e per l'inclusione sociale di tutte quelle fasce più vulnerabili e a rischio di emarginazione. Da tempo è impegnata sul terreno dell'intercultura e del plurilinguismo e conduce un lavoro di sostegno ed accompagnamento all'associazionismo delle comunità migranti;

– *Comunità giovanile A Modo Bio*. Nasce come spazio aggregativo dedito a forme di impegno attraverso l'ideazione e la gestione autonoma di iniziative interculturali con l'obiettivo di diffondere, soprattutto tra i giovani, la cultura del biologico e un maggiore rispetto per il territorio in cui si vive e per le sue risorse. Sviluppa progetti educativi e formativi su temi quali: tutela dell'ambiente e della salute; educazione ad un consumo critico e consapevole; diritto al cibo e sovranità alimentare; biodiversità e tutela delle tradizioni locali; sviluppo sostenibile. La comunità mira indirettamente a costruire un luogo di democrazia, inclusione, solidarietà, dialogo interculturale, partecipazione e tutela dei nostri beni comuni; a sviluppare forme di impegno sociale e civile, attraverso l'interazione tra giovani di diversa provenienza; a unire insieme realtà differenti che si arricchiscano reciprocamente, favorendo la valorizzazione delle identità culturali e linguistiche di ciascuno;

– *Donne a Colori*. Nata grazie all'impegno di alcune donne provenienti dall'America Latina, l'associazione dà supporto alle comunità migranti, per tutelarne i diritti e favorirne percorsi di autonomia ed inclusione sociale. È impegnata nel promuovere la solidarietà, la capacità di interazione e di comprensione dell'altro, l'educazione alla diversità e al dialogo interculturale. Lavora, inoltre, per informare e sensibilizzare i giovani adolescenti su alcuni particolari temi sociali ed è impegnata nell'educazione e nella promozione del diritto alla salute;

– *Incredere*. Associazione di volontariato costituita da alcune giovani migranti moldave, con l'obiettivo di promuovere la piena inclusione sociale, economica e lavorativa e contrastare fenomeni di disagio ed esclusione delle comunità di stranieri che vivono in Italia, valorizzando in pieno le loro risorse personali e culturali, con una particolare attenzione alle esigenze e risorse delle donne e dei giovani. Si prefigge, inoltre, di facilitare la conoscenza reciproca, l'amicizia, il dialogo interculturale e la solidarietà, l'interscambio culturale tra cittadini di tutte le nazionalità, e in particolare tra i giovani, organizzando progetti di scambio giovanile a livello europeo.

Le associazioni aderenti al progetto erano, invece, le seguenti:

– *Articolo 3*. Formata da figli di immigrati nati e/o cresciuti in Italia e originari, in prevalenza, del Marocco, si pone l'obiettivo di favorire gli scambi

interculturali e valorizzare le differenti identità come ricchezza per la società italiana. Dà voce, inoltre, alle seconde generazioni e al loro diritto alla cittadinanza. I suoi interventi sono rivolti all'inserimento sociale e alla prevenzione di forme di marginalità, in particolare dei giovani adolescenti; al supporto allo studio e al contrasto all'abbandono scolastico di minori sia italiani sia di origine straniera; alla mediazione interculturale e all'organizzazione di momenti di incontro e conoscenza della cultura e della lingua marocchina;

– *Casa Africa*. È un'associazione di solidarietà e promozione sociale senza scopo di lucro, costituita da un gruppo di migranti africani del Corno d'Africa, dedita ad attività d'informazione, ascolto e orientamento dirette in particolar modo alle popolazioni africane e, tra loro, ai richiedenti asilo. Realizza campagne ed eventi di sensibilizzazione. Inoltre, organizza lezioni di italiano, corsi di lingua e cultura materna, nonché laboratori artistici e di artigianato, per favorire l'inclusione sociale nel nostro Paese e l'avvio di percorsi di autonomia ed emancipazione;

– *Phrala Europa*. Si costituisce con l'obiettivo principale di contrastare ed eliminare tutte le forme di razzismo, xenofobia ed esclusione di cui sono vittime le comunità Rom e Sinti, insieme alle comunità stesse, e con le organizzazioni di migranti e del resto della società civile italiana. Promuove, in particolare, la scolarizzazione dei bambini e dei giovani Rom e il loro inserimento sociale, perseguito con e grazie ad un processo di responsabilizzazione delle famiglie stesse; ne combatte forme di esclusione, degrado ed emarginazione; valorizza, infine, la cultura, le tradizioni e la lingua del popolo Rom; favorisce l'apprendimento della lingua Romanes tra i giovani;

– *Romni*. È un'associazione che ha come attori, riferimenti e interlocutori soprattutto le donne e le giovani Rom delle diverse comunità. Nasce per contrastare i pregiudizi diffusi nei confronti delle popolazioni Rom e per gestire attività e progetti che aiutino e facilitino il processo di emancipazione femminile e di inclusione sociale, favorendo il superamento di tutte quelle pratiche che si connotano come limitanti e non rispettose della dignità e dell'autonomia personale. Gestisce interventi per combattere la dispersione scolastica e favorire processi di scolarizzazione e di formazione di bambini, adolescenti, giovani e adulti in situazioni di esclusione sociale;

– *Umubyeyi Mwiza*. Porta avanti progetti di solidarietà sociale e di dialogo interculturale; conoscenza e valorizzazione delle identità culturali dei Paesi della regione dei Grandi Laghi, in particolare attraverso la musica e la danza; memoria e sensibilizzazione sul genocidio del Rwanda e Burundi e supporto alle sue popolazioni che continuano a soffrire per le conseguenze del conflitto civile ed etnico, in particolare le donne affette dalla cosiddetta Sindrome Post-traumatica da Stress. Infine, realizza progetti di co-sviluppo con le regioni di

provenienza dei suoi volontari che, stabilitisi ormai in Italia, vogliono impegnarsi per lo sviluppo sociale ed economico dei loro Paesi d'origine.

Dall'avvio ufficiale del progetto, nel settembre 2012, le associazioni partner e aderenti hanno portato avanti un lavoro di programmazione congiunto, facilitato e coordinato da FOCUS – Casa dei Diritti Sociali e dalla Comunità giovanile “A Modo Bio”, per dare operatività concreta alle attività laboratoriali previste. Il progetto prevedeva che ognuna delle associazioni gestisse in modo autonomo una serie di incontri ed attività, da concludersi con un laboratorio che coinvolgesse in modo attivo giovani sia di origine straniera sia italiani. L'obiettivo era quello di sperimentare percorsi di didattica interculturale e di promozione del plurilinguismo e, allo stesso tempo, potenziare le competenze linguistiche dei giovani di origine straniera, in particolare all'interno delle scuole partner del progetto.

Sin dall'inizio, dunque, si è voluto costruire un percorso comune che vedeva associazioni italiane e migranti coordinarsi tra loro e lavorare insieme per ideare strategie e realizzare interventi interculturali.

Il presupposto della loro adesione al progetto e della loro partecipazione alle azioni risiedeva nel contributo che esse potevano dare al raggiungimento dei suoi obiettivi e, in generale, alla sperimentazione di percorsi didattici interculturali e plurilingue all'interno delle scuole. L'intento principale con cui questa rete di soggetti ha presentato il progetto “Orientamenti interculturali” è stato quello di predisporre strumenti con cui intervenire per far fronte alle condizioni di fragilità e alla non soddisfacente inclusione sociale del quasi milione di minori di origine straniera presenti nel nostro Paese e tra questi, in particolare, quelli presenti a Roma.

Sono circa un milione, infatti, coloro i quali possono definirsi “quasi italiani”: bambini e ragazzi di età compresa tra zero e 18 anni, nati qui o giunti in Italia in seguito a ricongiungimento familiare. Si tratta, in particolare, delle cosiddette seconde generazioni: figli di genitori immigrati nati nel nostro Paese e, dunque, italiani *de facto*, ma che sono, in base alle attuali norme sulla cittadinanza (legge 91/1992), giuridicamente stranieri fino al compimento della maggiore età. Da un punto di vista quantitativo, le dimensioni di questo gruppo sono ancora ridotte, dato che i processi di stabilizzazione delle migrazioni sul nostro territorio sono relativamente recenti; tuttavia, esse sono in notevole aumento. Basti considerare che le “secondo generazioni” rappresentano il 44% del totale degli alunni stranieri presenti nelle scuole italiane. Ci sono, poi, e ne costituiscono la parte più consistente, i bambini e i ragazzi arrivati in Italia in seguito al ricongiungimento con la propria famiglia.

Di questi minori di origine straniera, in base ai dati riportati nell'ultimo rapporto “Alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano”

pubblicato dal MIUR, quasi 756.000 erano iscritti nelle nostre scuole nell'anno scolastico 2011/2012, di cui 36.657 solo a Roma². Questi alunni con cittadinanza non italiana, di circa 190 differenti nazionalità, rappresentano quasi il 9% del totale degli alunni. È in aumento, infatti, la loro presenza in ogni ordine di studio. Una ricchezza, ma anche una sfida impegnativa, date le condizioni attuali del nostro sistema di istruzione pubblica.

I profondi tagli alle risorse umane ed economiche hanno portato ad un rapporto tra spesa per l'istruzione e totale della spesa pubblica tra i più bassi nell'ambito dei Paesi industrializzati. Come ha sottolineato l'OCSE nel rapporto *Education at Glance 2013*³, l'Italia è l'unico Paese dell'area OCSE che dal 1995 non ha aumentato la spesa per studente nella scuola primaria e secondaria. Al contrario, il preoccupante ma ormai irreversibile processo di privatizzazione della scuola sta sottraendo progressivamente l'istruzione alla sfera del pubblico. In soli due anni sono state tagliate decine di migliaia di posti docenti e ATA e ridotti i finanziamenti per l'autonomia. Tutto ciò va in primo luogo a discapito di quelle categorie già deboli e bisognose di particolare supporto come gli alunni di origine straniera, perché gli insegnanti e il resto del personale, con le ridotte risorse a disposizione, non sono in grado di far fronte ai bisogni specifici di questi alunni e supportarli nel superamento dei fattori di fragilità.

I tagli si sono immediatamente riflessi sugli strumenti di accoglienza, inserimento, accompagnamento, orientamento, sostegno linguistico. Poche scuole, ad esempio, sono dotate di una Commissione Accoglienza, come richiesto dal MIUR, e pochissime hanno a disposizione insegnanti *ad hoc* per l'insegnamento dell'italiano L2. Sono rare le realtà in grado di predisporre tutti gli strumenti che garantiscano una situazione di reale accoglienza: da quelli burocratico-amministrativi, a quelli comunicativo-relazionali, fino a quelli educativo-didattici.

In definitiva, l'Italia si è dotata di strumenti normativi o di indirizzo nazionali molto avanzati, come il documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", elaborato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale nel 2007 oppure, a livello regionale, "Intercultura. Un documento di lavoro per le scuole del territorio", realizzato dall'USR del Lazio. Tuttavia, essi restano molto spesso privi di concreta attuazione.

L'enorme ricchezza rappresentata dalla pluralità di provenienze degli alunni e che, tra l'altro, costituisce una peculiarità del nostro Paese rispetto ad altri

² Cfr. MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana*, 2013, cit.

³ OECD, *Education at Glance 2013. OECD Indicators*, OECD, Parigi, 2013.

caratterizzati da una maggiore omogeneità, è purtroppo poco valorizzata. Eppure, questa va considerata come un'occasione educativa la cui utilità ricade non solo sugli alunni interessati, ma anche sulle classi e sulla scuola nel suo complesso.

Al contrario, ciò che emerge sono piuttosto i fattori di fragilità, a cui non si riesce a dare una risposta adeguata. Come ha messo in evidenza Graziella Favaro nel suo documento "In cerca di futuro. Adolescenti stranieri e prove di integrazione a scuola", queste fragilità sono di diverso tipo: la difficoltà iniziale di inserimento nella classe in base ad un mero criterio anagrafico, soprattutto per coloro che arrivano ad anno scolastico già avviato o che hanno più di 14 anni, e che comporta ritardi scolastici in ingresso (soprattutto i ragazzi e le ragazze più grandi vengono inseriti in classi inferiori di due o più anni rispetto alla loro età anagrafica) e difficoltà di relazione con i compagni; un insuccesso scolastico più alto (bocciature, ritardi, ecc.), dovuto a difficoltà linguistiche, fragilità economica e sociale delle famiglie, condizioni abitative precarie, mancanza di supporto da parte dei genitori; le difficoltà di proseguimento negli studi, in particolare quelli superiori, con tassi di abbandono scolastico più alti o preferenza per percorsi tecnico/professionali.

A questi fattori si aggiungano il disagio sociale e relazionale, il senso di sradicamento, la difficile costruzione identitaria, la condizione non rara di emarginazione, vissute da quei giovani il cui percorso migratorio è stato compiuto sia dai genitori che da essi stessi, nel corso della loro infanzia o adolescenza.

In conclusione, le difficoltà linguistiche, il mancato riconoscimento culturale e identitario, la vulnerabilità economica, lavorativa e abitativa sono tutti fattori che determinano una condizione di svantaggio, e quindi di disparità, dei giovani stranieri rispetto ai loro coetanei italiani, influenzando anche sul loro rendimento scolastico e precludendo loro la possibilità di proseguire negli studi superiori. È soprattutto tra gli studenti di origine straniera, infatti, che si registrano tassi più alti di dispersione scolastica: sono loro che meno frequentemente terminano gli studi superiori, e quando lo fanno scelgono prevalentemente istituti tecnico-professionali piuttosto che licei. La loro presenza tra gli studenti universitari, poi, è ancora più esigua.

Per affrontare questa sfida cruciale per il futuro del modello di convivenza e inclusione nel nostro Paese, il progetto "Orientamenti interculturali" si è soffermato in particolare sul rendimento scolastico e sul proseguimento degli studi dei giovani di origine straniera, al fine di promuoverne il successo e combattere fenomeni di abbandono o scelte scolastico/lavorative che spesso sembrano inevitabili, con l'obiettivo di garantire anche agli studenti di origine straniera un percorso scolastico soddisfacente e, conseguentemente, un'inclusione sociale e una cittadinanza piene.

A questo scopo, le azioni progettuali hanno riguardato da un lato l'orientamento nelle fasi di transizione formativa e professionale, come momenti cruciali in cui intervenire con un corretto orientamento, dall'altro un inserimento scolastico di qualità, attraverso interventi di potenziamento dell'italiano L2 ma, soprattutto, attraverso la sperimentazione di percorsi didattici interculturali e la promozione del plurilinguismo all'interno delle classi.

Di fronte a questa sfida impegnativa e nel contesto appena descritto, le associazioni delle comunità migranti possono svolgere un ruolo cruciale come attori di promozione del dialogo interculturale e come agenti dello sviluppo umano e culturale della nostra società, superando un approccio che li vede come semplici mediatori od operatori "a chiamata" o, ancora peggio, come meri "testimonial".

Al di là di una visione folkloristica e banalizzante delle culture altre, le comunità migranti possono dare un contributo molto significativo, soprattutto se la loro presenza all'interno della scuola può tradursi in un sostegno concreto nei vari momenti della vita scolastica di un alunno di origine straniera, dalla fase dell'inserimento al coinvolgimento delle famiglie nel progetto formativo dei propri figli. Oltre a questa funzione che potremmo definire essenzialmente di mediazione, esse possono rappresentare una risorsa preziosa nella sperimentazione di percorsi didattici interculturali, per promuovere la valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine all'interno dei contesti scolastici e avviare una rivisitazione degli attuali curricula sostanzialmente euro ed etnocentrici.

Nella misura in cui la scuola può, e deve, essere uno dei luoghi principali in cui non semplicemente educare, ma praticare in modo diretto forme di uguaglianza e democrazia, il cambiamento radicale dei metodi e dei contenuti dell'insegnamento, a partire da un contributo attivo dei migranti, è la via da privilegiare per garantire pari opportunità e dare riconoscimento alle diversità.

A cominciare da questo progetto che potremmo definire per molti aspetti pilota, si può disegnare un nuovo tipo di approccio e una nuova metodologia di intervento, sperimentando pratiche innovative di dialogo interculturale all'interno dei contesti scolastici.

Poiché, dunque, si è creduto sin dall'inizio alla possibilità di costruire insieme alle associazioni un percorso che fosse, da un lato, di crescita reciproca e, dall'altro, di supporto sostanziale alle scuole, e vista la possibilità di organizzare insieme le diverse attività, questo ha rappresentato una preziosa occasione di cooperazione e di confronto, da cui sarebbero potuti scaturire risultati interessanti, o quantomeno l'inizio di un cammino congiunto e di una collaborazione sempre più stabile.

Il progetto ha quindi visto una prima intensa fase di programmazione e coordinamento con le associazioni partner e aderenti, svolta nei primi mesi di avvio del progetto grazie a FOCUS – Casa dei Diritti Sociali e alla Comunità giovanile “A Modo Bio”. Questo lavoro di progettazione esecutiva, utile a formulare delle proposte laboratoriali che sarebbero state realizzate dalle singole associazioni, si è articolato attraverso una serie di incontri, svolti con cadenza quasi settimanale. Le associazioni, alcune di vecchia, altre di più recente conoscenza, sono state coinvolte in una riflessione sul contributo che oggi le comunità migranti possono dare allo sviluppo del dialogo interculturale, a partire dai giovani e dalla scuola, ma non solo. La ricca rete di associazioni, volutamente costruita con provenienze e retroterra diversi, infatti, dà vita ad un panorama ampio ed articolato di proposte ed esperienze.

Per questo, dopo alcune settimane di riflessione e confronto, si è arrivati ad una formulazione organica di proposte di attività laboratoriali, presentate singolarmente dalle associazioni e che non prescindevano dall’area geografica di provenienza o dal tipo di interventi che queste associazioni già conducono. Esse, infatti, realizzano ormai da tempo attività di sostegno scolastico per ragazzi in condizione di disagio, corsi di italiano L2 e lingua madre, laboratori artistici di vario tipo, attività ricreative e sportive, scambi giovanili, campagne di sensibilizzazione, ecc.

Oltre a proporre attività concrete, l’intento delle associazioni era quello di porsi come un valido supporto per gli insegnanti e per il restante personale scolastico nel sensibilizzare e fornire strumenti concreti per l’accoglienza e un utilissimo contributo alle sperimentazioni di percorsi di didattica interculturale. Le proposte dei laboratori dovevano rappresentare, infatti, una sperimentazione nella rilettura, in chiave interculturale, dei programmi tradizionali di insegnamento.

Inoltre, dal confronto con i referenti delle varie associazioni, era emersa la necessità di prevedere interventi integrati, che vedevano le associazioni collaborare e organizzare congiuntamente alcune attività, che quindi non fossero gestite in modo separato ed esclusivo. Si tratta sicuramente di un elemento che rende gli interventi più complessi, ma allo stesso tempo anche più interessanti e “interculturali”.

Le specifiche attività delle associazioni sono state ricomposte e articolate in alcune tematiche fondamentali. Al di là delle specifiche proposte presentate dalle singole associazioni, gli interventi sono stati articolati essenzialmente intorno ai seguenti temi:

- *Storia e geografia*. Si sono approfondite la storia e la geografia di altri Paesi e continenti, spesso tralasciate o trattate in modo superficiale nei testi scolastici normalmente in uso nelle scuole. Questo approfon-

dimento ha rappresentato un'occasione per affrontare, da una prospettiva diversa, temi come colonialismo e imperialismo, sfruttamento di territori e risorse, schiavitù, scoperta/conquista dell'America, ecc. Nei testi scolastici attualmente adottati, alcuni argomenti di rilevanza storica sono trattati da una prospettiva esclusivamente eurocentrica, così come la geografia e la storia di alcuni Paesi sono solo minimamente affrontate;

- *Letteratura*. Allo scopo di far conoscere autori e correnti letterarie di altri Paesi, si è presentato uno scrittore, un poeta, un drammaturgo particolarmente significativo, proponendo approfondimenti e letture di testi narrativi o poesie in lingua originale, accompagnate dalla relativa traduzione;
- *Musica*. Attingendo al ricco repertorio musicale internazionale, si è proposta un'attività specifica e ci si è cimentati, a seconda dei casi, nell'esecuzione di musiche e balli o nell'esposizione di strumenti musicali tradizionali;
- *Cinema*. In altri casi, si è organizzata la proiezione di un film o di un documentario in cui ogni associazione ha proposto un autore/regista significativo nel proprio Paese o un particolare tema: ad esempio, quello dei cosiddetti "orfani bianchi", figli delle donne dell'Est; lo sfruttamento del lavoro minorile in America Latina; i pregiudizi e stereotipi di cui sono vittime alcuni gruppi minoritari come Rom e Sinti;
- *Cibo e educazione alimentare*. Sono stati realizzati laboratori di educazione alimentare, dieta mediterranea e cucina tradizionale di alcuni Paesi, con l'obiettivo di: diffondere un miglior rapporto con il cibo; prevenire o limitare disturbi alimentari molto diffusi tra i giovani; favorire un approccio più attento al cibo e alle tradizioni alimentari degli altri Paesi; superare l'omologazione dei gusti causata dalla diffusione dei *fast food*; approfondire il rapporto tra cucina tradizionale e credenze religiose.

Il coordinamento delle associazioni e la loro partecipazione al tavolo tecnico ha avuto anche l'obiettivo di realizzare un'innovazione e, allo stesso tempo, di garantire una uniformità metodologica. I laboratori, infatti, sono stati condotti tutti con una metodologia partecipativa che, evitando o limitando al massimo le lezioni frontali, ha previsto il coinvolgimento attivo dei ragazzi attraverso giochi di ruolo o attività creative. Soprattutto i laboratori sono stati realizzati sempre a partire dal contributo degli studenti, dal loro vissuto e dalle loro esperienze di vita.

Un approccio interculturale, poi, prevede la realizzazione delle attività insieme a tutto il gruppo classe, e non con i soli alunni di origine straniera, e mira

a coinvolgere al massimo livello le famiglie e il corpo docente, con l'obiettivo di porsi come uno strumento ad integrazione del più generale Piano dell'Offerta Formativa. Questo nella convinzione che attività rivolte esclusivamente agli alunni di origine straniera, oltre ad acuire forme di isolamento ed incomprendimento, non contribuiscono alla conoscenza reciproca e al dialogo tra le diverse culture e nazionalità rappresentate all'interno delle classi delle nostre scuole.

Si è trattato, in sostanza, di interventi integrati, che hanno compreso le attività laboratoriali vere e proprie presso le scuole o le associazioni, una ricerca-azione, le rassegne e gli eventi di fine anno.

È stata anche nostra accortezza dare un taglio multidisciplinare a questi eventi e cogliere l'occasione per trattare temi più complessi, evitando semplificazioni e facili folklorismi. Nell'organizzare, ad esempio, un laboratorio di cucina mediterranea, alla preparazione dei piatti tipici si sono affiancati approfondimenti scientifici e culturali di argomenti come cibo e salute, cibo e religione, cibo e condizioni climatiche di una data regione.

Parallelamente, è stato avviato da parte del CREIFOS insieme a Focus – Casa dei Diritti Sociali un corso di formazione dedicato agli insegnanti e al resto del personale scolastico. È stato organizzato, infatti, un percorso per riflettere sui saperi disciplinari attualmente insegnati o sui libri di testo oggi in uso e per fornire quelle competenze e quegli strumenti utili a rivisitare, in chiave interculturale, l'asse formativo della scuola. Dal contenuto dei curricula ai metodi pedagogici, dai protocolli di accoglienza degli alunni di origine straniera agli strumenti della didattica interculturale, o a temi specifici come pregiudizio e anti-discriminazione, lotta alla dispersione scolastica, nell'ambito di incontri che hanno coinvolto con un ruolo attivo i docenti e le associazioni.

Tutte queste azioni, poi, si sono affiancate agli interventi dedicati all'orientamento e al sostegno all'apprendimento dell'italiano L2. Era solo la realizzazione congiunta di queste azioni, infatti, che poteva contribuire, in modo complementare, al raggiungimento degli obiettivi generali del progetto.

Questi laboratori interculturali hanno rappresentato un momento di confronto tra le associazioni e gli alunni delle scuole, che si sono rivelati molto interessati sia alla storia dei Paesi d'origine che alle storie personali e ai percorsi migratori delle persone che li rappresentavano. Gli alunni, infatti, grazie anche ai loro insegnanti, hanno fatto un percorso che nell'arco di alcune settimane li ha visti conoscere e confrontarsi con la storia e la cultura di Paesi come il Rwanda, il Perù, la Moldavia e l'Eritrea. Questo percorso, per quanto parziale e breve, ha provato comunque a renderli consapevoli di alcuni temi importanti legati alle attuali migrazioni: le differenti condizioni ambientali, i problemi sociali e politici di continenti diversi dall'Europa, i danni prodotti

dal colonialismo, le conseguenze cui possono portare i conflitti etnici, tra cui drammi come il genocidio in Rwanda e Burundi.

4.1.1 I laboratori interculturali realizzati

FOCUS – Casa dei Diritti Sociali, oltre al coordinamento generale delle attività laboratoriali, ha realizzato un laboratorio di potenziamento linguistico rivolto ad un gruppo di adolescenti infra-diciottenni. Il laboratorio, durato 70 ore, ha previsto sia lezioni di italiano L2 in aula sia attività interculturali e di valorizzazione delle lingue materne. Nella seconda parte, poi, si è svolto un laboratorio di scrittura creativa e narrazione autobiografica.

La *Comunità giovanile “A Modo Bio”* ha realizzato un laboratorio interculturale di sostegno linguistico e scolastico e di supporto all’inclusione socio-culturale attraverso la strumento della serigrafia, presso la scuola Manzi (quartiere Pigneto), con un gruppo di preadolescenti di diverse nazionalità (Cina, Bangladesh, Italia, Senegal, Romania, Perù, ecc.), e concluso con una mostra dei lavori realizzati dai ragazzi dal nome “Il tempo libero: come uso la città”.

Ha, inoltre, coordinato e supervisionato i laboratori di Articolo 3, Casa Africa e Umubyeyi Mwiza.

Articolo 3 ha realizzato, nel cuore del quartiere Centocelle:

- un laboratorio di potenziamento dell’italiano L2, destinato a giovani di origine marocchina, con scarsa conoscenza della lingua italiana;

- un doposcuola, con giovani preadolescenti del quartiere, tra i 12 e i 17 anni, prevalentemente di seconda generazione, allo scopo di supportarli nello studio e creare uno spazio di aggregazione e socializzazione attraverso attività interculturali;

- un corso di lingua e cultura marocchina, rivolto sia a studenti italiani che vogliono approfondire l’aspetto della diglossia nella lingua araba (ovvero, la copresenza di una lingua ufficiale e di uno specifico dialetto), sia ai giovani marocchini di seconda generazione che, nati o cresciuti in Italia, spesso non conoscono la propria lingua d’origine o non ne conoscono la sua evoluzione. Si è inoltre fornita una panoramica sulla cultura marocchina, in tutti i suoi aspetti (religione, arte, musica, tradizioni, cibo e bevande, cinema, televisione, ecc.);

- un laboratorio di educazione alimentare: prendendo come modello di riferimento la cucina tradizionale marocchina, inserita nel modello alimentare mediterraneo; gli incontri hanno fornito una panoramica sugli aspetti di tipo religioso e climatico che hanno influenzato la cucina tradizionale, e sulle proprietà nutrizionali della cucina mediterranea, associata ad un corretto utilizzo di spezie e tè.

Casa Africa ha condotto degli incontri con gli alunni dell'Istituto Cartesio-Luxemburg sulla storia del Corno d'Africa, affrontando questioni complesse e drammatiche come il colonialismo italiano, la guerra e la successiva indipendenza di Etiopia ed Eritrea, l'attuale situazione politica e l'esodo dei richiedenti asilo a causa della dittatura. Ci si è soffermati, inoltre, sulla geografia di quell'area, sulle condizioni climatiche, le risorse naturali e il loro sfruttamento, le coltivazioni locali come quella del caffè, fondamentale per la tutela della biodiversità e il sostentamento dei piccoli produttori locali, minacciati dalle multinazionali. Sono stati preparati anche piatti tipici utilizzando prodotti autoctoni, come farine e spezie, provenienti direttamente dall'Eritrea.

Umubyeyi Mwiza (UM) ha realizzato un laboratorio incentrato sui Paesi della regione dei Grandi Laghi, soffermandosi sulla geografia e la storia di Rwanda e Burundi. Di questi ultimi, inevitabilmente, si sono approfondite le cause e le conseguenze del conflitto etnico tra Hutu e Tutsi e del genocidio del 1994, uno dei più drammatici episodi della storia del XX secolo. UM, che in questi anni ha dato vita a Roma ad un coro con lo scopo di alleviare, attraverso la musica, le ferite del genocidio, ha inoltre condotto un laboratorio di musica e danza rwandesi, con l'utilizzo di strumenti musicali di artigianato locale.

Donne a Colori ha svolto un laboratorio sull'America Latina, ed in particolare sul Perù, affrontando con gli studenti della scuola Cartesio-Luxemburg la storia del continente latinoamericano: dalle ricche e avanzate civiltà precolombiane, all'arrivo degli spagnoli e alle conseguenze della conquista, fino alla storia odierna, per le ragioni sociali ed economiche delle attuali migrazioni da quei Paesi. Si è trattata anche la geografia e si sono illustrate alcune delle antiche culture andine, in parte perse perché sostituite da quelle impiantate dagli europei.

Incredere ha realizzato un laboratorio sulla storia della Moldavia soffermandosi, in particolare, sul periodo dell'Unione Sovietica, la divisione amministrativa e la russificazione del Paese, infine l'indipendenza e la diaspora moldava. Questa storia complessa ha avuto conseguenze sulla costruzione e sull'evoluzione dell'identità moldava. Per questa ragione, si è parlato del conflitto d'identità tra cultura russa e rumena, della lingua con gli alfabeti latino e cirillico, delle tradizioni. Sono stati approfonditi, inoltre, i modelli di emigrazione, in particolare delle donne moldave, e gli scompensi che questi provocano a livello sociale nel Paese e nelle famiglie d'origine. A proposito del caso dei cosiddetti orfani "bianchi", è stato proiettato il film in lingua moldava con sottotitoli: "Arrivederci".

FOCUS – Casa dei Diritti Sociali e Phrala Europa hanno realizzato un laboratorio interculturale di potenziamento della lingua italiana e di supporto al successo scolastico attraverso il metodo della *peer education* (educazione tra

pari) presso la Scuola Media Statale “Federico Fellini” (quartiere San Basilio). Il laboratorio ha coinvolto 30 ragazzi di diverse provenienze (Italia, Romania, Filippine, Russia, Ucraina, Cipro, Cina, Brasile, Repubblica Moldava, Bangladesh, India, Rom della Romania): 15 come *educators* (quelli con buona padronanza dell’italiano, ben inseriti nelle classi di appartenenza, con buone capacità comunicative, ma anche ragazzi con problemi comportamentali o di autostima) con l’obiettivo di responsabilizzarli e di conseguenza migliorare la loro condotta, e 15 nel gruppo target (ragazzi arrivati in Italia recentemente, che hanno difficoltà nell’inserimento all’interno della classe o con accentuate difficoltà linguistiche).

Romni. L’associazione ha realizzato un laboratorio incentrato sulla lingua e cultura Romani con ragazzi dai 10 ai 18 anni, di cui alcuni di origine Rom provenienti dal campo di via Salvati e di via di Salone, o dal quartiere di Tor Sapienza e dalla scuola “Marco Pizzicaroli”. Il laboratorio si è svolto in parte nel Centro Culturale Municipale Michele Testa (zona Tor Sapienza) e in parte nei campi Rom di via di Salone e via Pontina e ha coinvolto attivamente tutta la popolazione Rom, sia slava che romena, che vive in questi campi. Durante il laboratorio sono stati organizzati anche due incontri con un gruppo di studenti dell’Università Americana di Roma, che hanno visitato il campo Rom di via di Salone 325 e hanno avuto l’occasione di conoscere e scambiare opinioni con i giovani Rom del campo.

Oltre ai laboratori, le associazioni di riferimento sono state coinvolte nel percorso formativo interculturale organizzato dal CREIFOS dell’Università Roma Tre e che, dal mese di dicembre 2012 ad aprile 2013, le ha viste partecipare, insieme a quasi 10 istituti scolastici di Roma e a diverse decine di operatori volontari del sociale, a gruppi di lavoro che hanno elaborato e presentato, nel corso dell’ultimo incontro del 18 aprile, un’ipotesi di percorso/unità didattica interculturale.

Il penultimo incontro di questo percorso le ha viste proprio con un ruolo di protagoniste. La giornata del 18 febbraio, infatti, è stata dedicata al tema “*Mediazione interculturale, plurilinguismo, intercultura e partecipazione nei quartieri a rischio: il contributo dei migranti, dell’associazionismo e del terzo settore al dialogo interculturale*”. In questa occasione, le rappresentanti, tutte donne, delle associazioni migranti hanno raccontato le loro esperienze e le loro storie di vita a partire dalla decisione di lasciare il loro Paese, dal loro a volte complesso percorso di inclusione in Italia, fino ad arrivare alla costituzione delle associazioni di volontariato, e al contributo attivo e concreto che esse danno al dialogo interculturale e allo sviluppo del plurilinguismo nel nostro Paese. La nostra convinzione, e il presupposto di tutto il nostro lavoro congiunto di supporto alla loro crescita, è che le comunità migranti sono, o do-

vrebbero poter essere, agenti attivi di uno sviluppo che sia soprattutto umano e culturale della nostra società, e non solo economico o demografico.

In particolare, le associazioni migranti partner o aderenti al progetto “Orientamenti interculturali” hanno testimoniato il loro specifico contributo su alcuni temi specifici, cruciali in un contesto socialmente, culturalmente e linguisticamente composito e complesso come quello che viviamo oggi:

– *Co-sviluppo e valorizzazione delle associazioni migranti* (UM). L’esperienza di Marie Claire Safari, presidente di UM, e della sua associazione dimostrano come i migranti possono essere i principali fautori del dialogo interculturale e testimoni di un modello positivo che li vede contribuire attivamente allo sviluppo delle comunità, sia di partenza sia di accoglienza. UM è impegnata, in Italia, per favorire il dialogo interculturale attraverso la musica e la danza e, in Rwanda, per aiutare la ripresa di un Paese reduce da uno dei più gravi genocidi della storia.

– *Intercultura e identità* (Donne a Colori). Luz Paredes, presidente di Donne a colori, ha spiegato cosa intendiamo per dialogo interculturale; come le società stesse si modificano e si plasmano grazie ai preziosi apporti in termini economici, ma anche umani e culturali, dei migranti; cosa significa per un migrante identità e quanto è rigido questo concetto; come si rapporta con la società di accoglienza e come mantiene un legame con la propria cultura d’origine; come può pensare ad una reale inclusione sociale senza sacrificare la propria identità e la propria cultura; perché nasce l’associazione Donne a colori e il grande apporto fornito dalle donne.

– *Seconde generazioni e lingua madre* (Articolo 3). Ghizlane El Mansoury ci ha parlato delle seconde generazioni, del loro rapporto con la cultura d’origine e la lingua madre, della complessa costruzione identitaria, della condizione di giovani “ponte” e di doppia assenza, del difficile ruolo di mediatori tra società e famiglia; dei diritti di cittadinanza negati; dell’impegno dei giovani di seconda generazione e del loro associazionismo; del lavoro in un quartiere a rischio come Centocelle e contro la creazione di ghetti, dunque per un effettivo dialogo interculturale.

– *Complessità identitaria e dialogo interculturale tra i giovani* (Incredere). Mariana Rosca, presidente di Incredere, ha spiegato la complessa identità moldava, la russificazione e il conflitto d’identità tra cultura russa e rumena; chi sono i giovani moldavi oggi in Italia e quali sono le loro principali problematiche; l’impegno di Incredere per il dialogo interculturale tra i giovani. Infine, le difficoltà vissute dalle donne moldave, spesso in possesso di titoli di studio e qualifiche professionali elevate nel loro Paese, ma costrette a svolgere lavori il più delle volte dequalificati qui; gli scompensi creati nelle famiglie rimaste in Moldavia.

– *La cultura Romani* (Romni, Phrala Europa). La conoscenza della cultura Romani è pressoché nulla, a molti livelli. Persino chi è assolutamente avulso da pregiudizi di tipo etnico, spesso non conosce la lingua e la cultura Romani. Questa scarsa conoscenza e i fin troppo sedimentati stereotipi negativi, ci ha spiegato Saska Jonanovic, ricadono innanzitutto sui minori Rom che frequentano le scuole italiane e che, per una serie di difficoltà culturali e disagi socio-economici, sono drammaticamente vittime di abbandoni e dispersione scolastica. Le associazioni Romni e Phrala Europa possono testimoniare il lavoro per un sostegno scolastico che significa prima di tutto promozione del diritto all'istruzione, per l'inclusione sociale e per il dialogo interculturale tra alunni, scuola, famiglie e territorio.

– *Italiano L2 e lingua madre* (Zhonghua, Casa Africa). L'insegnamento dell'italiano come strumento fondamentale per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e per l'inclusione sociale dei migranti non deve significare il totale abbandono della lingua materna, in un'ottica assimilazionista.

In alcune esperienze (Zhonghua, non partner ufficiale del progetto, ma associazione cinese con cui spesso collaboriamo e che abbiamo voluto includere nella proposta di progetto "Orientamenti interculturali per la cittadinanza" – FEI annualità 2012) il sostegno scolastico e l'insegnamento dell'italiano L2 ai giovani della comunità cinese, con tutte le loro difficoltà linguistiche, ma anche di inserimento scolastico e derivanti dall'enorme differenza tra i sistemi scolastici italiano e cinese, si accompagna a corsi di cinese con l'obiettivo di conservare la lingua materna dei giovani di seconda generazione. In altre esperienze (come ci ha raccontato Gemma Vecchio di Casa Africa) l'insegnamento dell'L2 si accompagna a corsi di lingue materne o ad approfondimenti sulla storia e la cultura dei Paesi d'origine, in questo caso l'Eritrea.

Dunque, tutti questi elementi testimoniano quanto sia fondamentale il lavoro delle comunità straniere e delle loro associazioni nel dare forma concreta alla volontà di impegno di tutti quei migranti che hanno deciso di vivere nel nostro Paese e di dare un contributo fattivo al suo sviluppo umano, sociale e culturale. La ricchezza rappresentata da questa presenza e da questo impegno è immensa, ma bisogna essere in grado di riconoscerla e valorizzarla, senza cadere nella trappola di facili banalizzazioni e semplificazioni. La strada da percorrere è ancora lunga e il percorso di crescita delle associazioni complesso. Tuttavia, in questo senso, il progetto "Orientamenti interculturali" ha rappresentato una prima prova, una sperimentazione con cui abbiamo iniziato a mettere in campo alcuni strumenti, a partire dai quali si potranno sviluppare in futuro nuovi e più efficaci interventi e pratiche. Vanno raccolte e messe a frutto le sensibilità di tutti, con una visione programmatico-strategica di insieme.

La stessa esperienza di collaborazione con le scuole va resa più solida,

strutturata e allargata, magari grazie al ricorso a protocolli di intesa, per rafforzare il ruolo delle associazioni migranti al loro interno, finalizzato sia all'accoglienza e all'orientamento degli alunni e delle loro famiglie, che allo sviluppo di una didattica interculturale e plurilingue all'interno della scuola italiana. Questo ruolo deve significare la costruzione di sinergie e percorsi congiunti, da sviluppare e rafforzare grazie al contributo di tutti i soggetti coinvolti nella funzione educativa dei nostri futuri cittadini.

4.2 Un'esperienza di didattica orientativa interculturale presso l'I.C. Baccano di Roma (a.s. 2012/13)

4.2.1 L'analisi del territorio

La scuola Istituto Comprensivo Baccano ha sede nel Municipio XV ex XX, a Roma Nord. Si tratta di un vasto territorio che si estende tra due grandi ed importanti arterie di comunicazione, la via Cassia e la via Flaminia. Una grande V con la punta su Ponte Milvio, grande quasi come Firenze. Nel 2009 contava 155.240 abitanti, di cui 23.328 stranieri.

La zona più periferica si estende oltre il G.R.A. (Grande Raccordo Anulare) con le importanti borgate di Labaro e Prima Porta. Si tratta di un luogo con una lunga e importante storia legata a Costantino e uno sviluppo legato ai quartieri più urbanizzati di Corso Francia, Collina Fleming, Vigna Clara.

Dagli anni Trenta in poi lo sviluppo delle zone centrali ha fatto di questa parte della città la zona "bene", mentre la crescita disordinata e fuori piano regolatore ha visto in periferia il sorgere delle borgate legate al cimitero di Prima Porta e alle fabbriche di mattoni di Labaro.

Dagli anni Cinquanta in poi lo sviluppo edilizio è stato intenso, con un grosso impulso dagli anni Ottanta per la costruzione del nuovo centro R.A.I. di Saxa Rubra.

Negli ultimi dieci anni molti abitanti si sono trasferiti qui dalle zone più centrali, a causa del lievitare dei prezzi del mercato immobiliare. Soprattutto a Prima Porta la presenza di immigrati, per la maggior parte romeni, è piuttosto significativa.

Il buon collegamento ferroviario con il centro di Roma ha attirato molti lavoratori e l'esplosione abitativa della città ha fatto diventare questa area "Prima Periferia".

La distanza con i quartieri entro il G.R.A., anche se di pochi chilometri, rimane socialmente enorme e l'amministrazione locale fatica molto a far convivere due realtà così diverse. Ci sono sul territorio due campi Rom, uno dei

quali di recente istituzione, che costituisce ad oggi un esperimento positivo ed in evoluzione. È importante sottolineare che la zona ha vissuto drammatici momenti legati al degrado ed all'assenza delle istituzioni.

Fino al 2008, infatti, a causa della miopia amministrativa e di una politica "attendista", tutto il tratto del fiume Tevere che funge da confine naturale del Municipio era popolato da un'enorme numero di cosiddetti "clandestini". Questi insediamenti avevano trasformato chilometri di sponda in un unico campo abusivo; i numeri crescevano insieme al degrado e alla tensione sociale.

Fu un tragico episodio di violenza, l'omicidio Reggiani, a far emergere in tutta la sua crudezza una realtà ormai allo sbando. Sull'onda dell'indignazione popolare e con un tempismo coincidente con le elezioni politiche ed amministrative venne infine attuato un piano di trasferimento e bonifica.

Da allora la situazione è sensibilmente migliorata ed il territorio adesso vanta un buon campo nomadi, con circa trecento persone, che interagisce con le istituzioni e vede i suoi giovani frequentare le scuole assistiti da personale specializzato. Sul fronte dell'integrazione siamo solo all'inizio: vige una sorta di pace "armata" e soprattutto la comunità romena, la più numerosa e presente, viene in genere "tollerata".

Nelle scuole viene svolto un lavoro intenso di costruzione di un nuovo "ambiente culturale", attraverso una particolare attenzione all'apprendimento della lingua e all'inserimento in tutte le attività sociali. I ragazzi stranieri trovano occasioni per esprimere le loro attitudini artistiche, sportive, musicali, ma l'integrazione viaggia su canali molto delicati, ancora troppo legati alla formazione di coppie "miste". Le femmine riscuotono consenso e successo, ma per i maschi è dura.

Nell'istituto, che raccoglie un'utenza sparsa anche oltre i confini del municipio, si registrano studenti di ben 19 nazionalità diverse, in massima parte romeni e sudamericani.

I ragazzi romeni soffrono l'emarginazione soprattutto nei paesi e nei piccoli centri rurali. Nella zona urbana vivono confinati in locali frequentati solo da loro e si riuniscono sempre negli stessi posti. La piazza centrale di Prima Porta è esemplificativa: i tre bar vedono solo clienti stanziali romeni, con una particolare concentrazione di lavoratori dell'edilizia in nero che vengono ingaggiati a giornata dopo lunghe attese sui marciapiedi. In un angolo stazionano perennemente degli sbandati ubriachi, mentre intorno impazza il traffico dei pendolari che con il treno dalla fatiscente stazione raggiungono il centro città.

Il clima deprimente è alleviato dai banchi di frutta che colorano il centro della piazza. La sera i ristoranti storici di quartiere (molto apprezzati) rendono frequentabile un luogo altrimenti tetro.

In definitiva un posto dalle notevoli potenzialità e dal passato storico importante privo di una lungimirante amministrazione e migliorato solo dalla buona volontà di chi ci abita. In questo contesto alcuni stranieri con spirito imprenditoriale hanno però aperto nuove attività commerciali.

4.2.2 Le precondizioni di fattibilità

Negli ultimi dieci anni il nostro Istituto ha fatto proprie parole chiave quali: accoglienza, insegnamento dell'italiano come seconda lingua, educazione interculturale. La nostra scuola è sempre stata fin dall'inizio degli anni 2000 un luogo di incontro delle diverse culture.

Uscendo da un primo momento emergenziale si è poi cercato di portare avanti un intervento pedagogico e didattico più programmato, puntando anche sull'aggiornamento delle competenze professionali. Si è trattato di un lavoro nel quale i docenti si sono messi in gioco e i dirigenti hanno dovuto ampliare la loro azione di ispirazione e coordinamento.

Tutto "l'ambiente" scolastico è stato coinvolto in questo processo di maturazione culturale che ha causato all'inizio anche vivaci confronti rispetto alle diverse strategie da seguire.

Una volta verificata la generale intenzione di portare avanti una didattica più attenta alle tematiche inerenti l'integrazione, l'inclusione, il disagio, tutte le figure professionali sono state chiamate a contribuire in modo fattivo a questo nuovo progetto, ognuno secondo la propria competenza.

Il territorio ha risposto positivamente, manifestando il proprio interesse con un significativo aumento delle iscrizioni di alunni migranti. Il primo indicatore è stata la presenza e la partecipazione di alunni e genitori alle nuove attività didattiche proposte dall'istituto.

Valutata l'ottima ricaduta sulla azione didattica e il miglioramento generale delle relazioni, la scuola ha indirizzato le sue energie su progetti che avessero sempre e comunque fra i propri obiettivi l'integrazione multiculturale.

Per realizzare il progetto FEI nel nostro Istituto abbiamo svolto un'indagine accurata del numero e dei diversi livelli degli alunni migranti presenti nelle classi della scuola secondaria di primo grado.

Per rispettare l'azione didattica basata sulla continuità attuata nel nostro Istituto comprensivo, abbiamo esteso l'attività progettuale anche alle classi quinte della scuola primaria in cui la presenza di allievi Rom e migranti è massiccia.

Il corso di italiano per stranieri (L2), svolto da due docenti di lettere della scuola, finalizzato al consolidamento delle competenze comunicative di base dell'italiano, ha coinvolto sette alunni stranieri frequentanti la prima classe

della scuola secondaria di primo grado e dieci alunni migranti frequentanti la seconda e la terza classe della scuola secondaria di primo grado.

Gli alunni sono stati selezionati su segnalazione dei docenti curricolari. L'integrazione multiculturale è stata realizzata attuando una didattica a "classi aperte".

Viatico importante è stato il "palcoscenico": creare eventi culturali con i diversi linguaggi espressivi e creativi, verbali e non.

La grande risorsa della scuola è stata l'esperienza specifica e acquisita negli anni precedenti da un gruppo di docenti, i quali, mossi da un'idea comune, hanno messo a disposizione dell'istituzione scolastica tutto il loro bagaglio esperienziale.

4.2.3 L'obiettivo generale e lo scopo del progetto

Parlare di integrazione come obiettivo generale è molto impegnativo, ma è puntando ad essa che si può ipotizzare il superamento dello sterile e diffuso atteggiamento di "cordiale sopportazione" che pervade attualmente la società a tutti i livelli.

Il progetto di integrazione presuppone tempi lunghi, attenzione, capacità di trasformazione, capacità di immedesimazione, sensibilità, rispetto. È evidente che c'è molto da fare e la scuola si pone al centro di questa spinta al progresso. In quartieri dove i punti di incontro informale sono ormai scomparsi e quei pochi ancora esistenti sono chiusi ed in alcuni casi ideologizzati, la scuola si pone come luogo privilegiato di mediazione. Nella scuola si creano le condizioni ideali per poter passare da una prima condizione coatta di convivenza, a quella di incontro e scambio. Lo sforzo richiesto è grande e le risorse poche, ma l'occasione unica. Tra i possibili fallimenti futuri, la scuola italiana non dovrà annoverare quello di non aver raggiunto un livello sufficiente di interculturalità. La strada che, attraverso sperimentazioni ed errori, abbiamo individuato è quella della *contaminazione*.

L'integrazione si raggiunge ottenendo degli obiettivi intermedi importanti ed indispensabili. Uno di essi risulta essere il punto nodale e il motore di tutto il progetto: creare le condizioni perché gli individui entrino in contatto in modo spontaneo, lavorino in gruppo, producano un risultato, consolidino nodi di relazioni inseriti in una rete che abbracci possibilmente tutto il territorio.

Il lavoro di squadra, il confronto con diversi punti di vista, l'individuazione di un obiettivo comune, l'impegnarsi per il suo raggiungimento sono le azioni che consentono l'apertura verso gli altri e la conoscenza nel senso più ampio del termine.

Nella scuola abbiamo quindi concentrato l'attenzione nel creare spettacoli, eventi, rappresentazioni nei quali i ragazzi fossero protagonisti e i genitori partecipi spettatori.

La scelta del palcoscenico come laboratorio ci ha fornito gli strumenti operativi. La messa in scena di spettacoli teatrali e musicali, nei quali i ragazzi hanno dato libera espressione alle proprie attitudini artistiche, è stato il percorso ed il percorso era l'obiettivo primario.

La compagnia teatrale si forma in modo spontaneo ma segue regole ben precise che, dopo un buon lavoro, portano al raggiungimento del risultato prefissato: lo spettacolo è il suo successo.

Tutti concorrono al raggiungimento del successo, tutto l'ambiente scolastico e culturale è chiamato a cooperare e con esso il territorio che deve fornire accettazione, appoggio e partecipazione. Non parliamo di semplici recite scolastiche ma di veri e propri prodotti artistici costruiti con atteggiamento professionale. Le diverse culture trovano qui un terreno fertile nel quale potersi esprimere ed apportare originalità e ricchezza.

4.2.4 Le attività

Nell'ambito del progetto FEI "Orientamenti interculturali", nell'I.C. Bacano sono state organizzate le attività di seguito descritte:

1) un corso di italiano L2 per le classi prime, seconde e terze della scuola secondaria di primo grado. Le lezioni si sono svolte il lunedì pomeriggio dalle ore 14.30 alle ore 16.00 per dodici incontri. Il corso ha avuto inizio il 10/12/2012 e si è concluso il 9/04/2013. Sono stati coinvolti 17 alunni provenienti da diversi paesi: Marocco, Bosnia, Egitto, Romania, Iraq, SriLanka, Albania, Cile.

Materiale utilizzato. Durante il corso è stato utilizzato il libro digitale: Mazzetti A., Falcinelli M., Servadio B., Santeusano N., *Quititalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri, livello elementare*, Le Monnier, Milano, 2012. Sono state utilizzate delle schede con esercizi strutturati e la L.I.M.

Livello. A1+A2+

Metodologia. Le lezioni, corrispondenti a venti unità del testo, sono state impostate nel seguente modo:

- introduzione (con immagini, domande, grafici) al tema dell'unità;
- ascolto di dialoghi e comprensione (attraverso esercizi strutturati, schede e L.I.M.);
- analisi delle funzioni comunicative contenute nei dialoghi ascoltati;

- riutilizzo delle strutture e del lessico dell'unità (attraverso esercizi, attività, simulazioni di situazioni dialogate);
- schematizzazione delle funzioni comunicative, delle strutture grammaticali e del lessico dell'unità.

Obiettivi:

- acquisire competenze comunicative essenziali nell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere;
- promuovere la consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità;
- favorire il processo di integrazione scolastica.

2) Un'unità didattica realizzata in rete tra gli Istituti Comprensivi Via Bacano, Wojtyła, Largo Castelseprio e le Associazioni "Focus – Casa dei Diritti Sociali" e "Donne a Colori".

La varietà di risorse umane costituenti il gruppo di lavoro ha reso possibile realizzare un'unità didattica pluridisciplinare che permettesse un ampio coinvolgimento del Consiglio di Classe nella fase successiva dell'attuazione. Il gruppo ha lavorato nel corso di tre mesi circa, dall'ultima decade di Gennaio fino agli inizi di Aprile, condividendo ricerche e opinioni online e con periodici incontri in presenza, complessivamente sempre della durata di due ore. Il lavoro realizzato è stato poi presentato presso l'aula Claudio Volpi della Facoltà di Scienze della Formazione, il giorno 8 aprile 2013. Partendo dall'analisi etimologica di semplici parole sono state elaborate riflessioni sulla trasformazione da una lingua all'altra che hanno portato alla conclusione di analizzare "il viaggio delle parole" come metafora del "viaggio delle persone".

La parola scelta come esempio per lo svolgimento dell'attività è stata "zucchero". L'idea è nata prendendo spunto da un prodotto alimentare presente in Europa ma non di origini europee, poiché si presume che le prime canne da zucchero siano state utilizzate in Nuova Guinea (8000 a.C.). Dunque, un elemento che ha fornito un buon punto di partenza per ragionare sul concetto di viaggio, di tradizioni locali e di mescolanza con la cultura autoctona.

Le discipline coinvolte sono state italiano, geografia, storia, inglese, scienze, matematica, arte e immagine, tecnologia e musica. Il poco tempo a disposizione non ha permesso di approfondire compiutamente il collegamento interdisciplinare ma, di sicuro, gli elementi portanti del lavoro ed il filo conduttore della discussione hanno dimostrato di avere una logica fondante quando poi l'unità didattica è stata messa in pratica con gli alunni che hanno risposto con grande entusiasmo all'attività proposta.

3) L'evento "Contaminazioni a colori" rappresentato il 19 dicembre 2012 presso la sede centrale dell'Istituto Comprensivo Bacano. Gli alunni coin-

volti frequentavano le diverse classi della scuola secondaria di primo grado. La costruzione artistica dello spettacolo ha consentito di far intervenire anche importanti artisti che hanno potuto interagire anche con le classi quinte della scuola primaria. La parte musicale è stata integrata e supportata dall'intervento di gruppi multietnici come un duo rom di fisarmoniche e da tre importanti musicisti dell'Associazione "Donne a colori". L'atmosfera, già animata dallo spirito natalizio, è stata allietata da un mercatino e da un catering, organizzato dai genitori, con prodotti tipici internazionali che hanno riscosso l'apprezzamento del pubblico intervenuto.

La forza del palcoscenico ha agito con efficacia ed il messaggio è arrivato direttamente al cuore degli spettatori: ritmi, suoni e performance si sono fusi in un unico linguaggio multietnico, animato da spirito di amicizia.

Nel pomeriggio sono stati organizzati nel cortile della scuola giochi popolari tradizionali.

4) Un "Open Day", realizzato il 19 gennaio 2013.

L'obiettivo primario è stato quello di presentare le attività dell'Istituto Comprensivo Baccano.

Il grande spirito di squadra, l'intesa e la condivisione professionale hanno consentito di coinvolgere molti docenti, alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado e il territorio di riferimento.

Tutta la scuola è diventata un grande laboratorio alchemico.

La fantasia e la creatività si sono espresse attraverso una location ispirata a Harry Potter.

L'idea moderna e innovativa di una didattica integrata ha trasformato "magicamente" spazi e persone.

5) Lo spettacolo teatrale "Trekilometriapiedi", realizzato il 22 maggio 2013 presso la sede centrale dell'Istituto Comprensivo Baccano.

L'evento è stato proposto al mattino a tutte le classi della scuola secondaria di primo grado e ad alcune classi della scuola primaria, nel pomeriggio ai genitori e al territorio.

Gli alunni coinvolti frequentavano le diverse classi della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto. La partecipazione di tutti è stata notevole, vivace, spontanea.

I ragazzi della scuola non coinvolti direttamente in scena sono tornati liberamente allo spettacolo pomeridiano per rivederlo, per applaudire ancora i compagni di classe, per esserci.

Lo spettacolo, realizzato dagli allievi attraverso diversi momenti didattici e artistici di un laboratorio teatrale, si è ispirato alle "Città invisibili" di Italo

Calvino e si è integrato con brevi scritti dei ragazzi, portando a stretto contatto due contesti che difficilmente a scuola si riesce a far dialogare, la tematica della vita e quella della strada.

I docenti e i genitori hanno avuto la possibilità di entrare nel vivo di uno spaccato di vita reale degli alunni e dei figli vissuto sulla strada con la complicità degli amici.

Nel gioco teatrale i ruoli definiti si sono espressi e contemporaneamente nuovi ruoli si sono sviluppati in una pluralità curiosa e sorprendente.

Contribuire al prodotto finale con tutta la propria personalità ha fatto emergere negli allievi-attori potenzialità sconosciute, limiti, timidezze, paure superate brillantemente e la necessità di accettare le diversità di tutti per sentirsi una vera “compagnia”.

Il contesto del laboratorio teatrale, accompagnato dalle musiche “*Melodies en cinq*” di Ravel e degli Agricantus, ha favorito l’interazione comunicativa fra diverse classi e creato un efficace dialogo fra i ragazzi e un pubblico eterogeneo.

4.2.5 I risultati

In sintesi sono stati progettati e realizzati:

- 1) tre eventi;
- 2) un corso di italiano per stranieri;
- 3) una unità didattica in rete;
- 4) alcune attività di orientamento attivo.

Il percorso così strutturato ha coinvolto tutte le classi della scuola secondaria di primo grado, le classi quinte della scuola primaria e il territorio di riferimento. Circa cinquanta alunni migranti sono stati protagonisti di tutte le attività didattiche.

Nella parte organizzativa e operativa si sono impegnati sei docenti, un’esperta esterna e due collaboratori scolastici.

Il Dirigente, Giovanni Rosso, ha partecipato personalmente a tutte le fasi dell’attività coordinando in particolare la realizzazione dell’unità didattica.

Il Direttore Amministrativo e la Segreteria hanno supportato il lavoro secondo le proprie competenze.

Il territorio ha accolto con ampia partecipazione tutte le iniziative. Le iscrizioni degli alunni stranieri si sono stabilizzate. Le attività sono state pienamente integrate nel POF dell’Istituto Comprensivo Baccano.

4.2.6 Valutazione e conclusioni

Questa è la parte più difficile da trattare in un progetto del genere dato che le fonti di verifica oggettive e numeriche sono poche e poco esaustive. Come in gran parte dell'azione didattica, gli obiettivi raggiunti si palesano a medio e lungo termine. È la realtà ineluttabile della scuola: tutto ciò che concorre alla formazione del cittadino sfugge ad una valutazione del momento.

Nell'immediato, oltre agli obiettivi già descritti, possiamo inserire come parametro valutativo il miglioramento della convivenza civile all'interno dell'istituto, l'assenza di scontri legati a diverse nazionalità, la riduzione sistematica di episodi di bullismo, il sorgere di una spontanea sensibilità di problematiche legate alla diversità. Si può comunque valutare quanto sia migliorata nell'opinione territoriale la considerazione nei riguardi della scuola come istituzione tutta.

Un'esperienza positiva, un'esperienza da ripetere! La scuola ha necessità di uscire dal guscio dell'autoreferenzialità, di mettersi in gioco, di mettersi essa stessa come i suoi utenti. L'adesione al progetto FEI ha dato la possibilità a docenti, personale ATA e allievi di uscire dalla routine, di confrontarsi con le realtà dell'associazionismo e con il mondo della ricerca universitaria. Il forte stimolo del confronto, l'esigenza di rispettare un cronogramma ferreo ha portato tutti a dare il meglio di sé, a "fare squadra", a collaborare altruisticamente mettendo da parte le invidie e le gelosie che nascono quando non ci sono stimoli, quando si lavora senza passione, senza entusiasmo, quando si "muore lentamente" come chi diventa schiavo dell'abitudine o non parla a chi non conosce⁴.

4.3 Pratiche interculturali presso l'I.I.S. Cartesio-Luxemburg e l'I.C. Cassia

4.3.1 L'I.I.S. Cartesio-Luxemburg: caratteristiche e bisogni interculturali

L'Istituto I.I.S. Cartesio-Luxemburg è situato in un quartiere periferico di Roma, densamente popolato, che si estende dalla Borgata Ottavia al quartiere Trionfale-Monte Mario sino a Casalotti e Primavalle, ma con studenti che provengono anche da Anguillara, Cesano e da zone della Cassia e della Aurelia.

È una zona caratterizzata dalla compresenza di realtà tra loro diverse e da

⁴ Citazione da *Lentamente muore* ("A morte devagar"), poesia di Martha Medeiros.

insediamenti residenziali accanto a complessi abitativi utilizzati da ceti medi e popolari. La popolazione scolastica riflette questa realtà dal momento che accoglie studenti che provengono da varie classi sociali e che, pertanto, riflettono un contesto socio-culturale quanto mai eterogeneo. Le più importanti realtà lavorative del territorio sono i due complessi ospedalieri (il Policlinico Gemelli ed il San Filippo Neri) e la ASL RME.

Negli ultimi decenni è andata crescendo la presenza di migranti, come in tutte le zone periferiche di Roma. L'area urbana prossima all'edificio scolastico è sufficientemente sviluppata nel settore commerciale, ma mancano strutture che offrano servizi socio-culturali, spazi ed opportunità per i giovani del quartiere.

Due grandi processi stanno mutando lo scenario dell'educazione nell'epoca contemporanea:

- le migrazioni internazionali: migliaia di persone, da sole, con le famiglie o gruppi di origine, si spostano alla ricerca di condizioni di vita migliori. Sorgono così realtà sociali multiculturali sia nei contesti urbani sia in quelli extra-urbani;
- la globalizzazione: gli orizzonti culturali delle persone si aprono ad una sempre maggiore diversità e al confronto tra norme, modelli e linguaggi.

Dalla combinazione di caratteristiche eterogenee può sorgere tanto la curiosità verso l'Altro (orientamento al "cosmopolitismo") quanto il sentimento di minaccia (orientamento alla "chiusura difensiva" dallo straniero).

La velocità di questi cambiamenti impone un costante adeguamento delle pratiche educative e didattiche per agire in profondità sulle persone, accompagnando i mutamenti e seminando i germi della sensibilità interculturale.

Divenire sensibili all'Altro, considerando le sue caratteristiche culturali come tratti che permettono di riconoscerlo, valorizzarlo e ritenerlo importante per noi, non è una semplice operazione razionale ma implica il coinvolgimento di molte dimensioni: cognitive, affettive, relazionali, ecc.

Il Laboratorio di Intercultura dell'I.I.S. Cartesio-Luxemburg esiste ormai da più di dieci anni e da sei anni usufruisce di finanziamenti, da parte di altri Enti, per la realizzazione di progetti che integrano il Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto con lo scopo di renderla maggiormente rispondente alle pressanti esigenze di adeguamento di metodi e contenuti, indotte dai profondi processi di trasformazione che attraversano la nostra società, sia dal punto di vista politico e culturale sia da quello economico-sociale.

La proposta che abbiamo presentato per il progetto FEI ha fatto tesoro delle esperienze che abbiamo già realizzato nel corso degli anni e ha inteso valorizzare quelle buone pratiche educative che, sia sul piano strettamente di-

dattico, sia su quello metodologico e, più in generale, organizzativo, debbono trovare applicazione in un'istituzione come quella della Scuola Pubblica, che è tra le maggiormente esposte alle conseguenze dei profondi cambiamenti che attraversano la nostra società globalizzata. Ciò premesso e in considerazione dei risultati già raggiunti, obiettivo centrale e qualificante dell'intero progetto FEI è diventato quello dell'affermazione e del consolidamento di una cultura dell'accoglienza, attraverso l'attuazione di pratiche di convivenza che consentano ai singoli individui di intraprendere un percorso di condivisione critica, per riuscire ad offrirsi al confronto con l'"altro da sé" finalizzato, anche, al raggiungimento di obiettivi comuni.

La nostra proposta di progetto FEI è stata articolata in tre parti strettamente correlate tra loro, per ciascuna delle quali si sono realizzate attività che si caratterizzano come un insieme di interventi organizzati su un medesimo sfondo integratore:

- l'elaborazione del conflitto fra saperi;
- il dialogo costante fra soggetti che differiscono per mentalità, cultura, idioma;
- le speranze consegnate al viaggio come progetto di vita (ieri ed oggi).

4.3.2 Gli obiettivi e le finalità del progetto

Il progetto, inserito nella programmazione didattica-educativa dell'istituto scolastico (Piano dell'Offerta Formativa - POF), si è proposto di:

- rispondere a specifici bisogni dei futuri cittadini;
- migliorare la qualità dell'azione educativa e sociale, orientandola in senso interculturale;
- fornire input innovativi.

Gli obiettivi, che possono essere distinti in base al contesto in cui il progetto si è sviluppato in contesti scolastici e formativi e contesti extra-scolastici e territoriali, sono stati:

Sensibilizzare:

1. aumentare la sensibilità interculturale delle diverse componenti scolastiche;
2. aumentare la sensibilità interculturale delle diverse fasce di utenti e degli operatori socio-educativi;
3. prevenire lo sviluppo di atteggiamenti di intolleranza e chiusura difensiva;
4. tutelare e sviluppare la presenza delle altre culture.

Accompagnare:

1. garantire l'accesso all'istruzione agli allievi stranieri;
2. affiancare le azioni di inserimento, accoglienza e integrazione;
3. favorire l'espressione di persone di altra cultura;
4. migliorare il successo di tutti gli alunni nei percorsi formativi;
5. supportare i processi di inserimento e integrazione sociale dei minori stranieri e delle loro famiglie;
6. aumentare la qualità delle relazioni tra utenti stranieri e istituzioni/servizi locali;
7. evitare discriminazioni nell'accesso e uso dei servizi e della città;
8. favorire l'autonomia e la partecipazione sociale delle minoranze linguistiche e culturali.

Quando le progettazioni educative abbracciano finalità complesse e a lungo termine si rischia di non giungere a risultati concreti; in molti casi la scelta di alcune priorità è resa obbligatoria dalle urgenze, dai limiti di tempo e di risorse a disposizione, dalle caratteristiche delle organizzazioni socio-educative e delle persone che vi lavorano. Occorre dunque individuare l'area o le aree di intervento del progetto: un'azione è tanto più efficace quanto più sarà mirata.

Solo dopo aver stabilito l'area di intervento è opportuno pianificare le singole azioni.

La nostra pianificazione e progettazione ha individuato per questo progetto FEI le seguenti aree di intervento:

1) Prima accoglienza

- azioni volte ad avvicinare l'utente straniero al servizio educativo, scolastico o sociale, che comprendono l'informazione (diretta o mediata da facilitatori linguistico-culturali) verso il minore e la sua famiglia, per facilitare il miglior uso dei servizi offerti;
- procedure di iscrizione e accesso (orari, requisiti, documenti, ecc.);
- criteri e procedure di inserimento nei gruppi-classe o nelle varie categorie di utenti (anche mediante classi di accoglienza, classi preparatorie, gruppi-target nella fase di primo contatto col servizio, ecc.);
- protocolli di intesa per condividere criteri e procedure tra servizi affini e/o contigui;
- (per il futuro) si intende preparare un regolamento antidiscriminazione che diventi parte integrante del Piano di offerta Formativa con il documento Protocollo di Accoglienza.

2) Seconda accoglienza

- azioni volte a incontrare bisogni specifici, emersi dopo la fase del primo contatto tra l'utente straniero e il servizio, che comprendono:

- la comunicazione sistematica tra operatori e/o insegnanti addetti all'accoglienza;
- la comunicazione servizio-famiglia immigrata;
- attività di *laboratorio*, volte a prevenire il disagio e a migliorare risultati scolastici e abilità sociali degli alunni stranieri;
- (per il futuro) si intende lavorare a piani di studio personalizzati.

3) *Insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2)*

- azioni, rivolte a minori e adulti, di alfabetizzazione nella lingua del paese di immigrazione con diverse funzionalità: lingua per comunicare, lingua per studiare;
- sostegno scolastico e extra-scolastico per gruppi di livello o individualizzato.

4) *Mantenimento della lingua originaria (L1)*

- azioni di tutela, conservazione e sviluppo del patrimonio linguistico e delle tradizioni culturali dei Paesi di provenienza degli utenti stranieri;
- supporto all'organizzazione di eventi significativi per le comunità di lingua straniera.

5) *Didattica interculturale*

- insegnamenti curricolari ed extra-curricolari, svolti da insegnanti ed esperti riguardanti la conoscenza di altre culture o la conoscenza della cultura autoctona dal punto di vista delle altre culture;
- tematiche interdisciplinari;
- approccio globale: non solo obiettivi cognitivi ma anche etico-morali, affettivi e relazionali.

6) *Formazione interculturale*

- qualsiasi azione, rivolta a giovani e adulti che intrattengono relazioni sistematiche con persone di altra cultura;
- prevenzione di atteggiamenti di chiusura e intolleranza, razzismo e discriminazione;
- azioni di mediazione linguistica e culturale.

7) *Gemellaggio e scambio con altri paesi*

- conoscenza, comunicazione e scambio di materiali e visite con persone o servizi educativi/scolastici di altri Paesi (progetti Comenius ed eTwinning; assistente Comenius previsto per il prossimo anno scolastico).

4.3.3 I metodi e gli strumenti utilizzati

Si è scelto di utilizzare strumenti innovativi per dare maggior valore e risalto al progetto e ai suoi risultati perché i metodi e gli strumenti devono essere adattati per favorire lo scambio interculturale, amplificando l'interesse dei destinatari (alunni ma anche altri *stakeholders* nella scuola).

- Per quanto riguarda la nostra esperienza, i metodi più utilizzati sono stati:
- lezione partecipata con uso non solo di testi ma anche di testimoni;
 - creazione di supporti cartacei (schede lavoro, griglie valutative, testi) adeguati alle situazioni comunicative concrete;
 - creazione ed uso di supporti multimediali (web, materiale audiovisivo);
 - compiti collaborativi (*on line* e in presenza) per avvicinare le persone di diversa cultura;
 - creazione ed uso di servizi di documentazione (“scaffale multiculturale”, *wall*-interculturale, film su tematiche inerenti il progetto);
 - laboratori di narrazione, espressione, ecc.

Un particolare valore formativo ha assunto, nel progetto, il *laboratorio* (uno spazio di esperienza e di riflessione sull'esperienza) a cui sono stati dati grande spazio e grande importanza.

4.3.4 Risultati e conclusioni

In contesti complessi come quello dell'Intercultura e dell'Integrazione, i risultati sono spesso effimeri e poco riproponibili. Invece, per quanto riguarda il nostro Istituto la presenza di un team di lavoro motivato e qualificato; le sinergie (lavoro di rete) con l'Università, le altre scuole del territorio (per esempio l'I.C. Via Cassia), le associazioni di origine migrante coinvolte nelle attività; la prosecuzione pluriennale di altri progetti o interventi analoghi nel medesimo territorio/ambito (per fare un esempio il progetto CIR per scuole a rischio dispersione) e finanziamenti aggiuntivi rispetto all'ordinaria amministrazione del servizio, hanno consentito una coerenza e condivisione degli obiettivi prefissati e una continuità nei risultati conseguiti affinché tutto il lavoro diventasse una buona pratica interculturale. Di fondamentale importanza è stato sia il continuo monitoraggio dei risultati conseguiti rispetto alle attese e ai bisogni sia una attenta autovalutazione critica che, per questa prima fase, si è basata su indicatori quantitativi (numero di alunni ritirati/non ammessi), come nel caso di studio di seguito descritto, ma che vogliamo diventi di tipo qualitativo nei prossimi anni a venire.

4.3.5 Un caso di studio

L'esercizio all'osservazione e all'ascolto nei confronti dei ragazzi stranieri si conferma come prima regola da adottare per cercare di capire l'esperienza del nuovo studente: lo spaesamento, la nostalgia, la separazione da affetti, da abitudini, da certezze, da ruoli. Spesso si è trattato di un cambiamento non desiderato, a volte è segnato da ricongiungimenti o nuove configurazioni familiari. Non sappiamo se il cambiamento è percepito come una prova, una minaccia o un sollievo. Se la famiglia accompagna lo studente in questo cambiamento, o subisce essa stessa gli eventi; se il nuovo ambiente è riconosciuto come amichevole o come un labirinto indecifrabile. Quasi nulla sappiamo di come ha imparato e se gli è piaciuto imparare, le storie che ha ascoltato e quelle che hanno lasciato un segno.

È possibile che questo nuovo alunno scelga a tutti i costi di "adattarsi" e di essere uno scolaro "bravo" come era nella scuola del suo paese di origine. E lo farà, con energia e con risultati che ci stupiranno. Forse per questo pagherà un prezzo alto, o forse raggiungerà il successo con naturalezza. È possibile invece che lo smarrimento prevalga e il periodo di "silenzio" divenga troppo lungo, tanto da sembrarci impenetrabile: impenetrabile agli stimoli didattici, alle voci dei compagni... oppure lo renda del tutto invisibile. È possibile che il ragazzo decida di "assimilarsi" del tutto, vivendo con fastidio ogni riferimento alla sua lingua o alle diverse abitudini del suo paese, minimizzando o sperando che nel gruppo venga presto dimenticata la sua provenienza. Le caratteristiche che abbiamo appena enunciato, se eliminiamo il problema linguistico, ci fanno capire che non abbiamo di fronte uno *straniero*, ma un adolescente...

La valutazione iniziale delle competenze degli alunni non italofoeni o bilingui è necessaria per poter garantire un adeguato inserimento all'interno del percorso scolastico, che permetta la miglior valorizzazione dell'allievo e la diagnosi dei suoi bisogni. Una accoglienza competente, dunque, si dota di strumenti, ma non dimentica chi ha davanti, è attenta ai bisogni come alle capacità, è capace di governare l'ansia che accompagna sempre un nuovo incontro.

Il nostro caso di studio e di verifica, sia delle procedure sia dell'efficacia del percorso di accoglienza, sono stati due ragazzi di origine pakistana che parlano inglese, oltre alla loro lingua (*urdu*) e ad altri dialetti, che si ricongiungevano ai genitori con cui da anni avevano solo rapporti telefonici.

Il nostro approccio, tramite la Commissione Intercultura ed Accoglienza, è stato di prima accoglienza (ascolto, biografia tramite intervista) e di mediazione linguistica.

Successivamente sono stati attivati per loro sia corsi di alfabetizzazione

(non solo a scuola ma anche nella biblioteca Basaglia della nostra zona) sia momenti informali sulle procedure e il sistema scolastico italiano (per fare un esempio il calendario scolastico ed il rispetto degli orari di ingresso a scuola). Anche il libretto delle giustificazioni è stato un ostacolo superato con molto impegno da parte dei docenti, che hanno provveduto a spiegarne l'uso, in inglese, anche alle famiglie e a preparare un facsimile che li guidasse nella compilazione delle assenze e dei ritardi.

L'integrazione con i compagni è stata positiva ed i ragazzi pakistani hanno imparato velocemente la lingua italiana di prima comunicazione. Ben diverso è stato il percorso di apprendimento della lingua di studio. Anche se il lavoro di supporto svolto dalla scuola è stato molto funzionale, entrambi i ragazzi non sono stati ammessi all'anno successivo. Uno di loro si è ritirato dalla scuola per seguire un corso professionalizzante, tenuto dal Comune, che gli possa garantire velocemente un'occupazione. Ma si è distinto in questo corso e continua a riferirsi ai suoi insegnanti del Cartesio-Luxemburg per avere consigli e condividere esperienze.

Nonostante tutti gli sforzi e l'impegno, il risultato ottenuto è stato negativo a livello di profitto (due bocciature), mentre è stato decisamente positivo per quanto riguarda l'inserimento e l'integrazione interculturale: i compagni italiani hanno potenziato il loro inglese per poter comunicare con i ragazzi pakistani, gli studenti di lingua *urdu* hanno trovato amici e si sono inseriti positivamente nel contesto sociale.

Ci siamo resi conto di quanto sia complicato confrontare sistemi scolastici differenti, scegliere in maniera oculata la classe in cui inserire i ragazzi e soprattutto di come il sistema scolastico italiano non preveda una valutazione dei progressi reali dei ragazzi stranieri (socializzazione positiva, rispetto delle regole, acquisizione della prima lingua di comunicazione), ma siano classificati con griglie di valutazione che spesso li condannano ad insuccessi ed abbandoni. Speriamo che la possibilità di valutazione offerta dai nuovi piani di studio personalizzati previsti per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) possa ovviare a questo divario, talvolta incolmabile, tra accoglienza e successo scolastico.

4.3.6 La nostra esperienza nell'ambito della pedagogia e della didattica interculturale

L'Istituto di Istruzione Superiore Cartesio-Luxemburg è situato nel quartiere Trionfale-Boccea alla periferia nord-ovest di Roma. Un quartiere a forte componente migratoria che, nel corso degli anni, ha sempre di più accolto

persone provenienti da differenti parti d'Europa, dal Sud-Est asiatico e dal Sud America. Questo fenomeno migratorio si riflette anche sulla popolazione scolastica che registra una alta presenza di studenti di origine migrante. Alcuni dei nostri studenti sono figli di immigrati di prima generazione e hanno frequentato l'intero percorso scolastico in Italia, molti di più sono però giunti qui da pochi anni e ancora parlano un italiano incerto. Cresce il numero degli adolescenti appena arrivati, a seguito di ricongiungimenti familiari, in un mondo estraneo e nella propria famiglia, che dopo un lungo periodo di separazione cerca un nuovo modo di stare insieme. Per questi ragazzi, l'arrivo nel nostro Istituto coincide con il primo contatto con questa nuova società, con la sua lingua e le sue regole, con la scelta cruciale del percorso scolastico e del loro posto in questo differente sistema di convivenze. Un carico enorme per le spalle di qualunque adolescente.

Attraverso una stretta collaborazione con la società civile e gli enti locali (questura e carcere minorile di Casal Del Marmo per temi legati alla legalità, aziende presso cui i nostri studenti effettuano stage, ASL Roma E e Ospedale S. Filippo Neri con cui svolgiamo campagne di educazione alla salute), l'intera scuola ha adottato negli anni una prospettiva interculturale estesa a tutti gli ambiti della vita dell'Istituto: dall'amministrazione (materiali informativi e modulistica plurilingui), ai diversi aspetti della didattica (classi interculturali), dalle procedure (protocollo di accoglienza), alle relazioni umane (Commissione Accoglienza), ai rapporti d'aula (*peer tutoring*), ai progetti educativi di dimensione europea (partenariati multilaterali Comenius). E così che molte delle attività svolte nella scuola sono oggi finalizzate non solo all'integrazione degli alunni immigrati, ma alla promozione del dialogo e del confronto tra le culture, all'apertura a tutte le differenze per tutti gli alunni e a tutti i livelli.

Attraverso l'ingresso della scuola in progetti internazionali Comenius, abbiamo ottenuto di stimolare in tutti i ragazzi, italiani e migranti, la consapevolezza dell'importanza della diversità linguistica e culturale e dei principali valori europei della tolleranza, della solidarietà, del contrasto al razzismo e alla xenofobia e ad ogni forma di discriminazione basata sulle differenze (di sesso, "razza", cultura, etnia). Principi validi per tutti gli alunni ma particolarmente significativi nel caso di ragazzi di origine migrante, perché valorizzano la diversità e contrastano l'idea di integrazione intesa come omologazione e assimilazione.

In particolare, un progetto multilaterale appena concluso (Comenius - *Global Art Protecting Global Values*) ci ha consentito di lavorare con scuole rumene, ungheresi, polacche e lituane sui temi delle differenze culturali e dell'integrazione, valorizzando i nostri stessi studenti, molti dei quali provenienti dai paesi dell'Est Europa, che hanno avuto un ruolo di primo piano

nell'accoglienza dei docenti stranieri in visita nella nostra scuola e come mediatori culturali quando con i loro compagni di classe italiani si sono recati nei loro stessi paesi di provenienza (Polonia, Romania) e sul posto, usando la lingua madre, oltre all'italiano e all'inglese, sono stati ambasciatori della propria cultura e delle tradizioni nazionali.

Nel corso del progetto *Global Art Protecting Global Values* (GAP) la nostra scuola ha organizzato e ospitato un convegno internazionale dal titolo "Identità e culture dell'Europa multietnica: integrazione e tolleranza", con la partecipazione degli studenti, dei presidi e dei docenti dei cinque paesi partner, di associazioni umanitarie, dell'Università Roma Tre e di numerose realtà territoriali (rappresentanti della Questura, Prefettura, dei Centri di prima accoglienza, della Provincia, dell'Ufficio Scolastico Regionale; mediatori culturali e operatori sociali del vicino Carcere Minorile di Casal Del Marmo). Particolarmente significative sono state le testimonianze di nostri ex alunni di origine migrante, ormai inseriti nel mondo del lavoro o nel percorso universitario, e di scrittori e imprenditori immigrati di seconda generazione con una storia di successo da condividere. Il convegno è stato una occasione importante per aumentare l'impegno della scuola sulle tematiche dell'inclusione e sui temi delle dinamiche sociali contemporanee.

L'obiettivo principale del progetto GAP era riflettere sulle differenze culturali in Europa attraverso un processo di creazione collettiva di un prodotto artistico complesso: uno spettacolo di danza e mimo ispirato al tema della diversità e della trasformazione, condiviso dagli studenti dei cinque paesi coinvolti e aperto al pubblico della città ospitante, Domsod in Ungheria. Abbiamo iniziato il progetto con una competizione internazionale di scrittura creativa a cui hanno partecipato gli studenti dei cinque paesi, alla ricerca di una poesia che interpretasse meglio di tutte le altre il valore della diversità. Uno studente di una delle nostre classi coinvolte nel progetto, Marco Colombi, ha vinto il concorso e sulla base della sua poesia, ispirata a una piccola farfalla che non sa volare ma che attraverso una faticosa metamorfosi arriva a scoprire la bellezza della sua unicità, i ragazzi hanno scritto lo *story-board* della rappresentazione teatrale. L'idea portante era di combinare generi artistici differenti (scrittura, scenografia, coreografia, musica, recitazione, costumi, effetti audio-visivi, danza, mimo), ciascuno realizzato dagli studenti dei singoli paesi, in un'unica creazione finale nella quale tutte le forme espressive conservano il proprio valore e la propria indipendenza ma, relazionandosi le une con le altre, assumono un significato più ampio, il significato globale di un prodotto artistico complesso. Il progetto ha consentito ai ragazzi di sperimentare che la diversità è una ricchezza e che una società complessa è molto più della somma delle sue singole parti.

Durante le mobilità in Lituania, Polonia e Ungheria gli studenti delle scuole visitate ci hanno introdotto alla danza e alla musica tradizionali e hanno affiancato i nostri allievi in workshop artistici, laboratori musicali, artigianali ed espressivi in cui hanno lavorato insieme, per scopi comuni. Il processo di reciproca conoscenza, di condivisione, di scoperta delle analogie culturali e delle differenze è maturato lentamente, nel corso dei due anni di lavoro, e ha consentito di sviluppare un senso di comprensione e accettazione reciproca fra tutti i partecipanti: studenti, docenti e famiglie. Anche i genitori dei nostri studenti, aggiornati dei progressi del progetto attraverso incontri pomeridiani, hanno usufruito di una interessante e insolita occasione di socializzazione tra famiglie italiane e migranti.

Se il compito degli insegnanti è creare spazi e occasioni stimolanti, facilitare l'apprendimento attraverso la relazione, valorizzare le individualità anche attraverso il riconoscimento del contesto di vita dello studente e aiutare a porre la conoscenza in un orizzonte più ampio, un insegnamento efficace in una moderna società multi-etnica non può non avvalersi di una prospettiva interculturale nei saperi e nelle competenze.

Affinché l'intercultura in classe coinvolga tutti gli studenti, invece di concentrare l'attenzione sull'integrazione degli alunni immigrati come "alunni-problema", la scuola deve fare uno sforzo più ampio e investire in un programma di educazione interculturale permanente che coinvolga tutte le componenti del sistema (docenti, studenti, famiglie, personale della scuola) e trasformi profondamente la didattica tradizionale (trasmissiva, rigida, etnocentrica). Una strada che potrebbe accelerare questo cambiamento è aprire la scuola sempre di più a tutte le differenze (di origine, lingua, genere, livello sociale), non soltanto degli studenti ma anche degli insegnanti, rafforzando il pluralismo come componente fondamentale della sua identità.

Nella nostra esperienza, un acceleratore del cambiamento è stato far entrare nella scuola progetti collaborativi di respiro internazionale che prevedano scambio di docenti e studenti da paesi diversi. Tra questi progetti, il programma di Assistentato Comenius è particolarmente utile perché consente l'ingresso nella scuola italiana di futuri insegnanti di diverse discipline, provenienti da altri paesi e in grado di comunicare in una delle principali lingue europee, oltre che nella propria lingua, quando questa è poco diffusa. Gli aspiranti insegnanti trascorrono da tre a dieci mesi nelle nostre scuole assistendo i docenti sia in lezioni a contenuto non prevalentemente linguistico (chimica, storia, geografia, nel nostro caso), che culturale o specificatamente linguistico. Inoltre, insegnano la propria cultura e lingua madre (turco, nel caso del nostro assistente), svolgono con gli studenti attività sia in una seconda lingua (inglese, per noi) sia in italiano, caso in cui il contributo dell'assistente è principalmente di tipo culturale.

Ciò che ci aspettiamo di ottenere da questa esperienza, che è ancora all'inizio, è di aumentare la nostra conoscenza di metodi didattici alternativi, incoraggiando anche gli insegnanti più "tradizionali" a confrontarsi con una realtà più ampia e differenti approcci pedagogici. Infatti, uno dei motivi che ci ha spinto ad entrare in questo programma è avere uno scambio di esperienze didattiche sul metodo noto come CLIL (apprendimento integrato di lingua e contenuto), in cui l'insegnamento di una materia curriculare viene condotto in una lingua straniera, utilizzando una didattica cooperativa, "inclusiva" e incentrata sullo studente, che riteniamo possa essere particolarmente stimolante in classi interculturali.

Inoltre, avere un'insegnante proveniente da un mondo geograficamente e culturalmente lontano dall'Italia offre agli studenti una prospettiva culturale differente sulle materie insegnate, che è esattamente ciò di cui l'approccio interculturale necessita: un cambio di prospettiva attraverso cui guardare tutto il sapere scolastico.

In definitiva, i maggiori benefici che ci attendiamo dal programma di Assistente Comenius sono di incrementare la motivazione degli studenti all'apprendimento delle lingue, oltre che il loro interesse nei confronti del paese e della cultura dell'assistente, sviluppando sia tra i giovani che tra il personale della scuola l'apertura al confronto.

Per molti studenti, quello con l'assistente Comenius è il primo contatto con un giovane adulto proveniente da un determinato contesto linguistico e culturale che può, in particolar modo quando questi proviene da un paese in cui si parla una lingua poco diffusa, mostrare agli studenti modi di vivere che questi ignorano quasi del tutto. Molti assistenti possono, inoltre, presentare agli studenti culture regionali e lingue minoritarie. Questo processo può essere molto utile per combattere stereotipi e luoghi comuni e rendere tutti gli studenti, italiani e immigrati, consapevoli della diversità e della complessità della società moderna. Ne deriva un'opportunità didattica fondamentale per stimolare negli studenti la consapevolezza della diversità delle lingue, per apprezzare le differenze fra culture e, forse, trovare una convergenza su valori comuni.

4.3.7 I progetti interculturali realizzati nell'ambito del FEI

Per la sua collocazione territoriale, questo Istituto possiede una esperienza consolidata nella didattica interculturale, pertanto gli insegnanti coinvolti nel progetto hanno deciso di non lavorare su un solo argomento, ma di sviluppare idee e tematiche diverse per le singole classi, con un elemento metodologico unificante: l'uso del laboratorio come spazio di approfondimento. I labora-

tori sono infatti contesti relazionali, fisici e mentali, in cui gli studenti sono impegnati in attività di ricerca, osservazione ed esplorazione, che facilitano la rielaborazione dei processi di apprendimento. Nei laboratori i saperi diventano esperienza, e le diverse attività svolte (intellettuale, fisica ed emotiva) si fondono in una dimensione unitaria ed interdisciplinare. Per quanto riguarda i docenti coinvolti e l'istituzione scolastica, il progetto FEI ha rappresentato una opportunità per innovare le metodologie didattiche ed estenderle al collegio dei docenti delle scuole in rete.

Il percorso formativo, sviluppato nell'ambito del progetto FEI, ha coinvolto cinque insegnanti e altrettante classi della scuola. Avviato a ottobre 2012 e terminato a giugno 2013, è stato articolato in quattro laboratori, tra loro paralleli:

1. "Stereotipi e Pregiudizi";
2. "Associazioni di Migranti";
3. "Orto e Intercultura";
4. "emigrazione italiana".

Lo svolgimento delle attività didattiche è stato accompagnato dalla pubblicazione, sul sito web della scuola, dei materiali prodotti e ha permesso di valorizzarli e metterli a disposizione di altri insegnanti.

1. Laboratorio "Stereotipi e Pregiudizi"

La presenza di studenti migranti nelle classi può accentuare alcuni meccanismi di semplificazione mentale frequenti in molti individui, quali sottolineare le differenze tra persone appartenenti a gruppi diversi al fine di preservare una differenza a favore di sé e del proprio gruppo (etnocentrismo). Può, inoltre, far emergere pregiudizi (opinioni e atteggiamenti preconetti) condivisi da un gruppo, rispetto alle caratteristiche di un altro gruppo, portando ad evitare i contatti con le persone oggetto di rifiuto.

L'obiettivo di questo laboratorio, sviluppato con tre classi (seconda tecnico commerciale, prima e seconda liceo scientifico) e poi pubblicato a beneficio dell'intera scuola, è quello di approfondire la tematica della diversità e delle discriminazioni, partendo dalla definizione dei concetti di stereotipo ("credenza rigida e condivisa; insieme di caratteristiche che si attribuiscono a un gruppo relativamente all'aspetto, al comportamento, alle abitudini, avente lo scopo di semplificare la realtà") e pregiudizio ("opinione preconetta derivata non dalla conoscenza diretta del fatto o della persona, ma fondata su voci e opinioni comuni; tendenza a giudicare in modo ingiustificatamente sfavorevole gli individui appartenenti ad un dato gruppo sociale"). L'intervento consiste in un breve ma incisivo percorso di scoperta della diversità, che implichi una riflessione sulle relazioni intercorse a scuola e nel tempo extrascolastico, avviando

un processo di crescita che favorisca la convivenza pacifica, particolarmente utile in classi dove la diversa provenienza geografica, culturale e religiosa degli studenti causa tensioni e reazioni di intolleranza. Il laboratorio interculturale è stato guidato dalla Dott.ssa Maura Socciarelli della Cooperativa Sociale “Apriti Sesamo” (psicologa e “mediatrice comunitaria” esperta di tecniche di intervento in aula, risoluzione dei conflitti e interculturalità) e sviluppato nel corso di tre incontri in orario scolastico, ciascuno di due ore, mediante l'utilizzo di attività pratiche, giochi di ruolo e materiale audio-visivo.

Il presupposto dell'intervento didattico è che “l'incontro con l'altro, il *diverso*, ci apre alla scoperta di noi stessi e della nostra identità, ma per poter accogliere il nuovo (esplorare e conoscere l'estraneo) è necessario imparare a tollerare il senso di disorientamento che ci procura la diversità che sta dentro e fuori di noi”.

Nel primo incontro, dopo le presentazioni e una attività rompi-ghiaccio, si ascoltano canzoni per introdurre il concetto della diversità e della normalità. Si prendono in considerazione le difficoltà reali che comporta la diversità nella vita quotidiana, si favorisce la comunicazione e il confronto sui concetti di normalità, diversità, stereotipi e pregiudizi attraverso la partecipazione alla attività “Contrari o a favore” (discussione di gruppo riguardo diverse affermazioni, alcune delle quali contenenti stereotipi, pregiudizi e categorizzazioni. Per fare degli esempi: le donne sono più sensibili dei maschi; gli immigrati ci rubano il lavoro; nel nostro paese sono più frequenti i reati commessi da stranieri che da italiani). Si riassume il punto dell'incontro: a cosa servono stereotipi e pregiudizi e cosa nascondono? Nel secondo incontro, si presentano estratti di film e si partecipa all'attività “Chi viene a cena” che fa riflettere i ragazzi su come gli stereotipi possano trasformarsi in pregiudizi, influenzando i nostri comportamenti. Ogni studente riceve il disegno di un tavolo su cui deve collocare i posti degli ospiti per una cena, scelti da una lista di possibili invitati di cui sia specificata solo la nazionalità ma non l'identità. Vengono condivise le scelte fatte da ciascuno studente e si scrive alla lavagna il numero di volte che ciascun personaggio della lista è stato invitato, in modo da capire le motivazioni sottostanti. Vengono poi svelati i veri nomi degli invitati e si offre ai ragazzi la possibilità di modificare la loro scelta. In genere, i partecipanti tendono a scegliere dalla lista di invitati i personaggi di culture e paesi che conoscono meglio o a cui associano caratteristiche positive fondate su stereotipi culturali, sulla apparenza (bellezza) o sulla fama. Si riflette sul fatto che quando nella vita reale si devono fare scelte basate su un numero esiguo di informazioni, ci affidiamo naturalmente alle generalizzazioni e ai preconcetti già acquisiti o alle informazioni parziali che abbiamo ottenuto dai genitori e dagli amici. È bene quindi essere consapevoli di questo nostro meccanismo di

semplificazione che, sebbene utile in alcuni casi, ci impedisce di metterci nei panni dell'altro. È utile scoprire che "ritenere di non avere dei pregiudizi è il più comune dei pregiudizi". Nel terzo incontro, si svolge l'attività "E se succedesse a me?" (che evidenzia come, a volte, nelle relazioni non siamo consapevoli di atteggiamenti e parole che feriscono o creano disagio a chi ci sta vicino) e si elaborano in piccoli gruppi delle vignette, contenenti un disegno e uno slogan, sui temi affrontati durante gli incontri. Le vignette verranno presentate in plenaria dai vari gruppi, saranno votate dagli studenti e poi appese "tutte", anche quelle non vincitrici, su un muro della scuola bene in evidenza per tutti gli allievi che non hanno partecipato al laboratorio.

2. Laboratori con le "Associazioni di Migranti"

Nel corso del progetto FEI, siamo venuti in contatto con una ricca rete di associazioni con provenienze e retroterra diversi (*Donne a Colori* – America Latina; *Incredere* – Moldavia; *Casa Africa* – Corno d'Africa; *UM* – Rwanda e Burundi). Insieme a loro e grazie alla facilitazione offerta da *FOCUS* – Casa dei Diritti Sociali, abbiamo articolato interventi didattici basati sull'incontro e l'uso del laboratorio, che hanno lasciato liberi i nostri studenti e i giovani delle associazioni di migranti di stabilire graduali rapporti di conoscenza e amicizia attraverso la testimonianza diretta, i giochi di ruolo, le attività creative.

Gran parte degli interventi didattici sono stati ispirati alla testimonianza diretta di persone che hanno affrontato l'esperienza dell'emigrazione spinte da differenti motivazioni. La narrazione pubblica delle esperienze di questi testimoni e la condivisione con gli studenti della loro realtà ha consentito di mettere a confronto la "storia ufficiale" di eventi come il colonialismo italiano, le guerre del Corno d'Africa, il genocidio dei Tutsi in Rwanda, la diaspora moldava, l'esodo dei richiedenti asilo politico, la condizione della donna nel continente africano tra mutilazioni genitali e modelli sociali patriarcali, con la "storia individuale", tramandata oralmente e spesso non riconosciuta ufficialmente. Gli studenti sono stati esposti nel corso degli incontri a strutture culturali e modi di pensare differenti, si sono appropriati di una parte di queste esperienze e si sono identificati emotivamente con i loro protagonisti. Hanno fatto domande personali, non "politicamente corrette", come quelle che ci si può permettere di porre all'interno di una vera relazione umana.

Durante gli incontri con le associazioni, ciascuno di due ore svoltisi in orario curricolare, sono stati affrontati i temi fondamentali dell'approfondimento della storia e della geografia di questi Paesi, spesso tralasciati o trattati in modo molto superficiale nel curriculum scolastico, ma molto più si è lasciato spazio all'esperienza emozionale e al vissuto dei diversi partecipanti. Ogni associazione ha proposto documenti (video, oggetti, esperienze, abiti, credenze

a racconti) della propria provenienza e dei destini che hanno condotto i loro membri nella nostra società. Al termine degli incontri, ogni studente ha condiviso con tutti i partecipanti una emozione, a riguardo del tema affrontato, “da mettere in valigia” per conservarla e una idea “da buttare nel cestino”, scrivendole su post-it che hanno poi tappezzato due *posters*, uno con le scoperte di nuovi punti di vista, l’altro con convinzioni di cui si preferiva sbarazzarsi. Nei giorni successivi all’incontro con ogni nuova associazione, le classi coinvolte sono state guidate dagli insegnanti in attività di indagine sui documenti e le testimonianze ascoltate. Ma adesso quei fatti, fenomeni migratori e cifre avevano il volto e il nome di persone note, con le quali avremmo continuato a lavorare e costruire relazioni. La cooperazione con i volontari delle associazioni di migranti, dopo l’attività all’interno delle classi coinvolte, è culminata in un evento di fine anno a partecipazione allargata, in spazi della scuola esterni alle aule, disseminandosi fra palestra, aula magna, palco teatrale, corridoi. È stato come re-incontrarsi con degli amici con cui abbiamo condiviso il cibo (laboratorio di prodotti alimentari del Perù e dei principali tipi di farine andine; la cucina tradizionale eritrea e somala), alla scoperta delle loro tradizioni alimentari, del rapporto tra cucina tradizionale e credenze religiose (laboratorio di simboli e dolci tradizionali della Pasqua ortodossa in Moldavia), abbiamo condiviso la musica (laboratorio di danze di gruppo moldave e di strumenti musicali originali del Rwanda e del Burundi), l’artigianato (copricapo, usi e decorazioni dei tessuti per la casa tipici del Corno d’Africa) e le tradizioni (colori e abiti delle cerimonie nuziali tradizionali del Rwanda, realizzazione di vari modelli di *Martisor* con cui si festeggia l’avvento della primavera e si augura salute e fertilità alle donne in Romania e Moldavia).

Oltre ad aver lavorato con le classi coinvolte, le associazioni sono gradualmente “entrate” nella vita della scuola, stabilendo con gli insegnanti e il restante personale scolastico rapporti di reale conoscenza, offrendo occasioni di sensibilizzazione e consigli concreti per l’accoglienza oltre ad un utilissimo stimolo alla sperimentazione di percorsi di didattica interculturale anche per i docenti non direttamente coinvolti nel progetto.

3. Laboratorio “Orto e Intercultura”

Succede che in una periferia di una grande città, Roma, sia stato realizzato un orto in uno spazio prima abbandonato nel cortile della scuola. Il progetto prosegue ormai da tre anni, dopo essere stato avviato da un gruppo di volenterosi appassionati del nostro Istituto (insegnanti di Chimica, Scienze, Lettere e da vari collaboratori scolastici) ed aver ricevuto il sostegno di un progetto europeo. Il suo nome è *OrtoInCondotta* e all’interno di esso vengono coltivati ortaggi secondo metodi biologici, vengono piantate varietà locali ed auto-

prodotti molti dei semi utilizzati. Nell'ambito dell'orto, organizziamo attività pomeridiane per studenti dei vari indirizzi e gradi, che partecipano alla preparazione del terreno, del compostaggio, alla semina ed alla raccolta dei prodotti. D'inverno i lavori sul campo vengono sostituiti da laboratori pratici sulle erbe officinali prodotte dal nostro orto (proprietà, tecniche di essiccamento e di estrazione), sulla preparazione di tisane, unguenti curativi, sacchetti di fiori di lavanda, bustine di semi utili, che vengono offerti in dono agli studenti e alle famiglie in visita nella scuola durante gli *open-day*.

La coltivazione dell'orto fa parte di un progetto educativo che comprende la conoscenza alimentare e l'apprendimento di tecniche naturali di produzione agricola. È in sostanza un efficace strumento di educazione alimentare e ambientale, un luogo del sapere in cui giungono molte di quelle informazioni pratiche e scientifiche che quasi mai trovano spazio nel lavoro in aula.

Non avendo soltanto lo scopo di produrre ortaggi, il nostro orto era già riuscito a formare intorno a sé una comunità di apprendimento permanente sui temi della biodiversità, della economia solidale, della filiera corta e dell'agricoltura su piccola scala. Ispirato, in questo, al progetto nato negli Stati Uniti negli anni '90 con Alice Waters, vice-presidente di Slow Food International, che fondò a Berkeley il primo School Garden. Nell'orto, studenti italiani e immigrati già stavano sperimentando forme di impegno e partecipazione, sfruttando occasioni di socializzazione in un ambiente informale, impegnandosi per il territorio in cui si vive e per le sue risorse, aiutati in questo anche dalla partecipazione delle famiglie che occasionalmente offrivano consigli, prestavano attrezzi e sementi.

Grazie al progetto FEL, ci siamo però resi conto che *OrtoInCondotta*, già formato da un gruppo multiculturale di lavoro, poteva diventare un laboratorio in cui, oltre che coltivare piante, si potessero coltivare nuovi rapporti. È così che abbiamo dato al nostro orto comunitario una prospettiva più consapevolmente interculturale, facendolo diventare uno spazio in cui i ragazzi imparassero a lavorare con la natura valorizzando però anche il rapporto fra culture diverse, il loro legame con le materie prime e il cibo, la loro conoscenza delle piante officinali e il loro impiego nella medicina non tradizionale.

Ci piacerebbe, come ulteriore sviluppo del progetto, che le famiglie degli studenti migranti ci aiutassero ad allestire l'angolo delle "piante clandestine", in cui coltivare semi e piantine di ortaggi e spezie, tipici del loro paese di origine, procurati durante le visite estive nel proprio paese e nei negozi alimentari specializzati. Naturalmente avremo bisogno della esperienza delle famiglie immigrate sulle condizioni di coltura di queste "piante clandestine", ammesso che trovino nel nostro terreno e clima le giuste condizioni ambientali per la crescita (ma per alcune spezie lituane siamo già riusciti nell'impresa). Vorrem-

mo anche che gli studenti, sia italiani che migranti, allestissero un laboratorio per l'approfondimento delle tecniche di conservazione e cottura dei cibi che vedono utilizzate in casa e che variano con la provenienza geografica, culturale e religiosa delle famiglie.

Con l'aiuto non soltanto del gruppo di lavoro dell'*OrtoInCondotta* ma dell'intero Istituto, vorremmo allestire come evento di fine anno una vera rassegna di cucina etnica, un simbolico percorso interculturale sul cibo, un itinerario gastronomico attraverso i sapori più caratteristici dei vari paesi del mondo, con l'obiettivo di scoprire e diffondere le tradizioni culinarie dei nostri paesi di provenienza (di cui almeno quindici diversi sono rappresentati nella nostra popolazione studentesca), accompagnati da schede in lingua originale e traduzione italiana che svelino la provenienza degli ingredienti, le ricette e i metodi di cottura e che consentano ai partecipanti di riprodurre autonomamente le pietanze che li hanno più appassionati.

4. Laboratorio storico sull'“emigrazione italiana”

L'obiettivo di questo laboratorio, sviluppato in orario scolastico con due classi dell'Istituto (terza liceo scientifico e quarta tecnico industriale) attraverso quattro incontri di due ore ciascuno, è approfondire la tematica dell'emigrazione italiana tra Ottocento e Novecento, attraverso la modalità di ricerca storica e documentale sul web. Il corso consente il confronto tra le esperienze degli emigranti italiani di ieri e quelle degli immigrati stranieri di oggi, aiuta ad evidenziare le somiglianze dei problemi e dei vissuti di emigranti in periodi diversi e a comprendere come il fenomeno migratorio sia spesso frutto di una dolorosa esperienza di vita. Stimola una riflessione sulle emozioni provate da tutti gli emigranti, particolari viaggiatori che affidano la speranza di futuro alla nuova società verso cui si dirigono, pronti al cambiamento e all'evoluzione, metafora della vita stessa e del cammino inarrestabile dell'uomo.

Il laboratorio è stato condotto dal Dott. Fabio Olivieri della Cooperativa Sociale “Aprite Sesamo” (vicepresidente dell'associazione culturale “Sconfinando”) per la ricerca e l'orientamento degli emigranti italiani all'estero, collaboratore della cattedra di Pedagogia interculturale presso l'Università degli Studi di Roma Tre, dove insegna nei laboratori dedicati alla storia dell'emigrazione italiana). Nel primo incontro, si forniscono cenni di storia dell'emigrazione italiana, con particolare riguardo all'emigrazione minorile; si analizzano le fonti storiche e contemporanee dell'emigrazione italiana; si riflette sul razzismo anti-italiano subito dai connazionali all'estero. Nel secondo incontro, si suddivide la classe in piccoli gruppi di lavoro che si occupano di reperire in rete documenti utili dalle fonti assegnate (filmati, fotografie, storie di vita, documentari, testi legislativi, *blog*) e relative all'emigrazione italiana. Nel ter-

zo incontro, si suddividono le risorse per aree di interesse, aggiungendo una breve descrizione di ogni documento, si discute sul materiale documentale, sulle risorse reperite e la loro selezione. Si propongono anche esercitazioni individuali da realizzare a casa: “Costruiamo il nostro albero genealogico delle migrazioni”, “Individua personaggi, emigranti italiani, che si siano distinti per merito in un ambito professionale e descrivi la loro impresa in dieci righe”, “Ricerca in rete, attraverso blog e social network, testimonianze di italiani che attualmente vivono e risiedono all’estero”, “Quali domande rivolgeresti ad un emigrante?”. Un intervento condotto dalla Dott.ssa Paola Pizzicori, traduttrice e interprete dell’UNHCR, sulla propria attività svolta a Lampedusa nell’assistenza e nell’aiuto ai migranti, ha ispirato alcuni studenti partecipanti al progetto ad occuparsi di formulare interviste da sottoporre ad immigrati recentemente sbarcati a Lampedusa.

Nell’incontro conclusivo, circa un mese dopo la fine del laboratorio, il materiale reperito dai ragazzi e che è stato caricato online sul sito del Museo “Giovanni di Mambro” per l’emigrazione del Lazio viene mostrato ai partecipanti allo studio, insieme ai crediti (nomi degli studenti coinvolti e della scuola).

I percorsi formativi sviluppati nel nostro Istituto nell’ambito del progetto FEI, in definitiva, hanno raggiunto lo scopo di imporre un cambiamento nelle relazioni, non soltanto tra studenti italiani e compagni immigrati, aprendo per loro nuove possibilità di comprensione, ma anche tra insegnanti e classe interculturale, rivelando a volte agli stessi docenti inattese rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare.

4.3.8 Un esempio di didattica curricolare: “La migrazione”

La presente unità didattica (u.d.) proposta nelle classi coinvolte nel progetto FEI nasce dalla constatazione del fatto che il razzismo e la totale mancanza di empatia nei confronti degli stranieri immigrati spesso siano dovuti, oltre che ad altri e molteplici fattori, ad una sostanziale ignoranza (nel senso etimologico del termine) tanto delle cause che spingono uomini e donne di altri paesi ad emigrare, quanto alle difficoltà che costoro incontrano una volta giunti in un paese straniero.

Il percorso della u.d. si è svolto contemporaneamente in tre classi dell’I.I.S. Cartesio-Luxemburg di Roma, precisamente nelle classi I LA (liceo scientifico-opzione scienze applicate), IA (istituto tecnico commerciale) e II LB (liceo scientifico-opzione scienze applicate) che hanno lavorato in modo autonomo affrontando tematiche analoghe e seguendo un *iter* simile.

Le insegnanti che hanno svolto il lavoro sono state affiancate dal fondamentale contributo delle quattro associazioni di migranti citate (Donne a Colori, Incredere, Casa Africa, UM), provenienti da diverse parti del mondo, che hanno incontrato, a turno, i ragazzi delle tre classi coinvolte.

Le attività con le tre classi coinvolte e le associazioni si sono poi concluse in una giornata che ha visto le quattro associazioni presenti a scuola contemporaneamente per un evento finale cui le classi (e anche parte di alunni dell'Istituto) hanno partecipato.

Nell'ambito della stessa u.d. e delle attività di orientamento in entrata per gli studenti che, una volta terminate le medie, devono iscriversi alla scuola secondaria di secondo grado, sono stati coinvolti anche alcuni ragazzi della scuola media "Istituto Comprensivo - Via Cassia 1694" che sono venuti presso il nostro Istituto e hanno lavorato insieme ai ragazzi delle classi coinvolte su temi relativi all'immigrazione-emigrazione. Questo al fine di conoscere la nostra scuola, "rompere il ghiaccio" e smorzare un po' quella paura dell'ignoto che caratterizza sempre chi lascia un ambiente conosciuto per intraprendere un nuovo percorso in un luogo ignoto, soprattutto in età adolescenziale. Sono stati coinvolti per la maggioranza ragazzi stranieri che stavano frequentando la terza media di quell'Istituto.

Inoltre, nell'ambito delle giornate di *open-day* per l'orientamento in entrata dei ragazzi che, terminata la scuola media, devono iscriversi alla secondaria di secondo grado, è stato chiesto ad alcuni studenti (molti dei quali stranieri) del Cartesio-Luxemburg di "fare da ciceroni" e illustrare i programmi, gli ambienti, i laboratori e le attività.

Obiettivi:

1. scoprire che il fenomeno migratorio è sempre esistito e che ha contribuito, nella storia, alla formazione di culture e civiltà;
2. conoscere le cause dei processi di migrazione antichi e moderni;
3. mettere a confronto le esperienze di emigranti in periodi diversi per sottolineare le somiglianze dei problemi e dei vissuti;
4. utilizzare fonti diverse per studiare un problema storico e di attualità;
5. affrontare lo studio di un fenomeno storico in un'ottica di rapporto tra passato e presente;
6. servirsi del passaggio di memoria tra generazioni per favorire lo sviluppo dell'identità e la conciliazione dei conflitti;
7. sviluppare empatia e curiosità nei confronti dell'*altro* e del *diverso da sé*;
8. sviluppare empatia e comprendere come il fenomeno migratorio sia spesso frutto di una dolorosa esperienza di vita;

9. sviluppare e approfondire la conoscenza di altre culture e altre civiltà, lontane dalla propria, attraverso l'ascolto diretto di testimonianze di immigrati stranieri in Italia;
10. sviluppare capacità critica e di riflessione.

Materiali utilizzati:

- Film: *Nuovomondo* (Emanuele Crialesi, 2006), *Welcome* (Philippe Lioret, 2009), *Terra ferma* (Emanuele Crialesi, 2011), *Quando sei nato non puoi più nasconderti* (Marco Tullio Giordana, 2005).
- Libri di testo: di varie discipline (storia, geografia, biologia, chimica).
- Materiale documentario: vario.
- Fonti storiche: articoli di giornale, materiale iconografico, testimonianze orali e scritte, risorse web.
- Romanzi: Geda F., *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari, Dalai*, Milano, 2010.

Si passa, di seguito, a illustrare quanto svolto per esempio nella classe prima del Liceo Scientifico-Opzione Scienze Applicate (I LA).

Si è partiti prendendo spunto dal libro di testo di storia in adozione. Si sta affrontando il periodo ellenistico e si sta parlando della seconda colonizzazione (e quindi di una migrazione) avvenuta a partire dall'VIII sec. a.C., che, interessando quella che poi verrà chiamata Magna Grecia, è alla base della nostra cultura. Nel libro si fa riferimento all'antico nome greco di Ischia, Pitechusa, che potrebbe derivare dal greco *pitechos*, *scimmia*, ad indicare gli abitanti del luogo, poco progrediti agli occhi dei raffinati Greci.

Tutto questo viene sviluppato attraverso la modalità della lezione interattiva.

Viene poi sottoposto agli studenti il testo (solo il testo, senza mostrare da dove è stato estrapolato) tratto dalla relazione dell'Ispettorato per l'Immigrazione del Congresso Americano sugli immigrati italiani, dell'ottobre 1912, nel quale si parla in termini estremamente negativi di un certo tipo di migranti. Si chiede agli studenti di ipotizzare di quali migranti si tratti e si scrive alla lavagna quanto emerge; ovviamente tutti pensano si tratti di stranieri immigrati in Italia oggi.

Si svela, alla fine, che gli immigrati in oggetto sono italiani emigrati negli USA ai primi del '900. L'insegnante, mettendo insieme quanto emerso fino a questo momento, spiega che le migrazioni sono sempre esistite e che sono causate dalla ricerca di una vita migliore.

I ragazzi sono anche stati sensibilizzati precedentemente tramite la lettura del romanzo *Nel mare ci sono i coccodrilli*, del quale si è parlato in classe più

volte (analizzandolo da un punto di vista storico e letterario), che tratta di una storia vera di emigrazione-immigrazione e il cui protagonista è un adolescente (elemento che consente una maggiore immedesimazione).

Successivamente i ragazzi guardano, insieme, i film *Terra Ferma* e *Welcome*.

La visione del film *Nuovomondo*, prevista inizialmente, non è stata possibile. Alla visione doveva seguire la somministrazione ai ragazzi di una scheda interpretativa (che però non è avvenuta). Si lasciano i ragazzi commentare liberamente e assimilare quanto visto, tramite un dibattito guidato.

Durante l'incontro con i ragazzi della scuola media "Istituto Comprensivo - Via Cassia 1694", si è svolto un lavoro di gruppo: tutti gli alunni hanno visto l'intervista a Enaiatollah Akbari da parte di Fabio Fazio all'interno del programma *Che tempo che fa* (25/4/2010); gli alunni hanno rielaborato l'esperienza di Enaiatollah Akbari a partire da una griglia di domande costruita dall'insegnante e distribuita ai ragazzi.

L'incontro si è concluso con la realizzazione di un cartellone con immagini, piantine del viaggio effettuato da Enaiatollah e ricostruzione della sua storia. A casa i ragazzi, di volta in volta, hanno studiato (e svolto le relative attività) le parti del libro dedicate alla zona del mondo in questione.

Come precedentemente detto, durante la realizzazione di questa u.d. è avvenuto anche l'incontro con le quattro associazioni coinvolte che hanno parlato del loro paese e delle loro esperienze di emigrati-immigrati: UM – Rwanda; INCREDERE – Moldavia; CASA AFRICA – Etiopia e Eritrea; DONNE A COLORI – America Latina. Le quattro associazioni, presenti a scuola nello stesso giorno durante un evento finale, hanno proposto ai ragazzi delle classi coinvolte balli, pietanze, strumenti musicali, abiti e cibi tipici del loro paese. I ragazzi sono stati coinvolti attivamente nelle attività e nelle esibizioni. Dopo questi contatti con le associazioni ed il loro bagaglio di esperienze, ogni alunno viene portato a riflettere sul percorso fatto. Viene chiesto a ogni studente di indicare almeno una cosa di ogni associazione che lo ha molto interessato/colpito e una che invece non lo ha arricchito per nulla o lo ha lasciato indifferente. Ecco le parole-chiave più frequentemente scelte dai ragazzi al termine del lavoro: istruttivo – rispetto – conoscenza – uguaglianza – interessante.

Dopo aver analizzato quanto emerso, in un secondo momento, i ragazzi avrebbero dovuto essere invitati a riflettere sul concetto di emigrazione-immigrazione e gli si sarebbe dovuto chiedere quanto e che cosa è cambiato rispetto alla loro conoscenza precedente del fenomeno. Si sarebbe dovuta elaborare, alla lavagna, una griglia che evidenziasse (mostrando un *prima* e un *dopo*) come il loro approccio e le loro conoscenze al riguardo fossero cambiate. Siccome questo non è stato possibile per mancanza di tempo, si chiederà ai ragaz-

zi di ricostruire mentalmente il percorso intrapreso e si svolgerà questa attività per la valutazione del lavoro svolto all'inizio del prossimo anno scolastico; la ripresa del tema avverrà anche con il contributo che gli alunni porteranno circa fatti di cronaca avvenuti durante l'estate e inerenti il tema (come compito da svolgere a casa, nel corso delle vacanze estive, è stato chiesto ai ragazzi di operare una "rassegna stampa" inserendo all'interno di una griglia predisposta dall'insegnante – con le voci cronaca, politica interna e estera, cultura, sport –, le principali notizie dei quotidiani e dei TG).

Tutto il lavoro sopra descritto è stato affiancato dai due laboratori curati dall'associazione *CTS - Apriti Sesamo*, uno sugli stereotipi e i pregiudizi, tenuto dalla Dott.ssa Maura Socciarelli, che ha visto coinvolte le classi I LA, II BE e III E e che ha dato interessanti risultati in termini di riflessione e rielaborazione di idee circa gli stereotipi e i pregiudizi, e uno sull'emigrazione-immigrazione, tenuto dal Dott. Fabio Olivieri, che ha visto coinvolte le classi IV A (indirizzo tecnico-industriale) e II LB dello stesso Istituto Cartesio-Luxemburg.

Il lavoro finale di questo secondo laboratorio, incentrato sullo studio delle lettere e del materiale autobiografico degli emigrati italiani dei primi anni del '900 e sul confronto tra le esperienze dei migranti italiani di ieri e quelle degli immigrati stranieri di oggi, è costituito da tracce di interviste realizzate dai ragazzi da sottoporre ad alcuni immigrati recentemente sbarcati a Lampedusa (tabella 1). Il progetto originario di sottoporre effettivamente queste interviste ai migranti è stato poi accantonato per ragioni di rispetto e delicatezza nei confronti di persone molto provate, fisicamente e mentalmente, da un'esperienza di viaggio estremamente dura.

Le attività del laboratorio in questione si sono quindi concluse con un intervento di due ore, presso il nostro istituto, tenuto dalla Dott.ssa Paola Pizzicori, dal 1991 attiva a Lampedusa nell'assistenza e nell'aiuto ai migranti, traduttrice e interprete per l'UNHCR.

Punti di forza

Tra i principali motivi di successo dell'intervento didattico c'è senza dubbio la presenza delle Associazioni di Migranti, che ha enormemente arricchito il lavoro. I ragazzi hanno tutti espresso giudizi entusiastici del contributo portato dalle associazioni. Tutti hanno affermato che hanno contribuito ad allargare la loro prospettiva e a sviluppare empatia nei confronti di chi lascia il proprio paese. Anche la presenza, nelle classi coinvolte, di studenti stranieri e la conoscenza di altre realtà da parte di questi, oltre che l'esperienza di migrazione di molte famiglie della classe ha reso veramente efficace l'esperienza didattica. Da ultimo, i laboratori con professionisti della Cooperativa Sociale "Apriti Sesamo" (Dott. Fabio Olivieri e Dott.ssa Maura Socciarelli, che hanno

Tabella 1: Traccia di intervista realizzata dalle classi dell'Istituto Cartesio-Luxemburg di Roma

<p>Il viaggio</p> <p>Con quale mezzo di trasporto sei arrivato in Italia?</p> <p>Quanto tempo hai impiegato?</p> <p>Per quale motivo sei emigrato?</p> <p>Sei venuto da solo?</p>
<p>Condizioni di partenza</p> <p>Qual è la situazione nel tuo Paese?</p>
<p>Accoglienza</p> <p>Come sei stato trattato al tuo arrivo?</p> <p>Quali informazioni ti hanno dato al CPT?</p>
<p>Identità</p> <p>Come ti presenteresti?/ Se dovessi presentarti in un minuto cosa diresti di te?</p> <p>Come pensi ti vedano gli altri? Perché?</p> <p>Opzionale: Come pensi che gli italiani ti vedano?</p>
<p>Lavoro</p> <p>Che lavoro vorresti fare?</p> <p>Quale lavoro facevi prima di arrivare in Italia?</p> <p>Pensi di poter trovare lavoro in Italia/Europa?</p>
<p>Droga</p> <p>Hai mai avuto esperienze di droga in Italia?</p>
<p>Pregiudizio</p> <p>Ti è mai capitato di essere vittima di un pregiudizio?</p> <p>Come ti ha fatto sentire?</p> <p>Qual è stata la tua reazione?</p>
<p>I figli</p> <p>Come hanno preso i tuoi figli la decisione di venire in Italia?</p> <p>Di cosa si occupano loro?</p> <p>Pensi che la tua decisione di emigrare cambierà la loro vita?</p> <p>Vorresti che ti seguissero in Italia anche loro? In che modo?</p>
<p>Tradizioni</p> <p>Ritieni che le tue tradizioni potranno esserti utili in Italia?</p>

affiancato i docenti nel lavoro svolto con le classi) hanno enormemente arricchito il progetto.

Punti di debolezza

Forse sarebbe stato meglio ridurre la mole e la varietà di materiale da sottoporre ai ragazzi (troppa “carne al fuoco”?) per non rischiare l’*effetto boomerang*. Inoltre, alcune attività non si sono potute svolgere nel modo corretto per mancanza di tempo, particolarmente “tiranno” quando si tratta di scuola.

I ragazzi sono stati enormemente interessati dall’apporto delle associazioni, ma hanno nettamente preferito la parte autobiografica e relativa alla testimonianza personale dei migranti piuttosto che la parte teorica generale sul loro paese di origine. L’evento finale doveva concedere più tempo alle singole associazioni: i ragazzi e le associazioni hanno lamentato i pochi minuti a disposizione.

4.3.9 Le attività dell’I.C. “Via Cassia 1694”

L’Istituto Comprensivo “VIA CASSIA 1694” di Roma ha interpretato l’acronimo FEI come *Fare e Interagire*, e su questa base ha attivato un duplice percorso di italiano L2: quello del *FARE*, coincidente con l’accoglienza, cioè di un livello iniziale per i nuovi inserimenti, i nuovi ragazzi arrivati in Italia da poco se non addirittura in corso di anno scolastico, e di un secondo livello, appunto l’*INTERAGIRE*, di consolidamento per gli alunni della Scuola Secondaria di Primo Grado, che già possedevano un vocabolario minimo e quindi avevano già iniziato negli anni precedenti un percorso iniziale e di base, che ora, invece, necessitano di maggior conversazione e dialogo.

Questo, vista la particolare e ricca presenza di alunni romeni, si è ben legato con un progetto di mantenimento del bilinguismo della lingua madre attraverso un continuo scambio ed una viva interazione interculturale anche con gli altri alunni di lingua straniera, in preva-



lenza spagnola. Questo ha portato a condividere le comuni origini linguistiche, esaminando il concetto di migrazione. Si è realizzato un breve articolo inserito in un giornalino trilingue nel quale i ragazzi hanno raccontato usi, costumi e tradizioni simili, ma ancor di più quelle diverse, al fine di fare della diversità non solo un alto valore pedagogico che passi solo dalle lezioni del docente, ma uno strumento in grado di smitizzare luoghi comuni e visioni distorte delle diverse culture, al fine di migliorare non solo le relazioni interpersonali, ma anche quelle intrapersonali.

A supportare tali attività, insieme ai docenti dell'Istituto Comprensivo, un docente di lingua romena, che non solo ha fatto conoscere la realtà romena, ed il docente referente, nel ruolo di mediatore interculturale, hanno cercato con entusiasmo e con il coinvolgimento anche dei genitori in seminari formativi, di veicolare l'intercultura non come fusione indistinta di culture, ma come valorizzazione attraverso momenti condivisi tra le diverse attività dei corsi e dei racconti dei ragazzi.

La griglia utilizzata per le interviste

Griglia per l'intervista ai docenti e ai dirigenti

Sezione prima. Dati ascrittivi

Genere

Età

Scuola

Anni di insegnamento

Classe/i di insegnamento

Materia/e di insegnamento

Percorso formativo

Sezione seconda. La situazione scolastica

Parliamo brevemente della sua esperienza di insegnamento a scuola, quali difficoltà incontra quotidianamente nella gestione della classe?

Ci sono allievi stranieri nelle classi in cui insegna? Quanti sono? Da quali paesi provengono prevalentemente?

Con che criterio avviene l'assegnazione dell'alunno straniero alle classi? (età anagrafica, scolarità pregressa, accertamento di alcune competenze, linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2006, ecc.).

La scuola si occupa di assumere informazioni sulla formazione pregressa degli allievi stranieri? E sui sistemi educativi dei paesi di provenienza?

Può capitare che si verifichino inserimenti di alunni stranieri durante l'anno scolastico?

Nella/e classe/i in cui insegna, ci sono allievi ripetenti? E allievi stranieri ripetenti?

Secondo lei, quali difficoltà incontrano gli allievi? E quali difficoltà incontrano, in particolare, gli allievi stranieri?

Ritiene che le difficoltà che incontrano gli allievi stranieri siano le stesse che incontrano gli allievi italiani?

E lei, quali difficoltà incontra nella gestione della classe?

Negli anni, come si è organizzata la scuola dove insegna per rispondere ai bisogni degli allievi stranieri (accoglienza, promozione culturale, formazione degli insegnanti, mediatori culturali, ecc.)?

La scuola ha rapporti con organizzazioni del terzo settore che si occupano di intercultura, di cittadinanza, di promozione della cultura delle minoranze, ecc.?

Che tipo di rapporto hanno gli alunni stranieri con la scuola?

Come partecipano gli alunni stranieri al lavoro in classe (intervengono, fanno riferimenti alla propria cultura di origine, si mimetizzano, ecc.)?

Nota delle differenze nella partecipazione al lavoro in classe fra alunni italiani e stranieri?

Gli alunni stranieri frequentano gli alunni italiani? Anche al di fuori dell'orario scolastico?

Gli alunni stranieri partecipano volentieri alle gite di istruzione?

Secondo lei, quali strategie sono utili per aumentare l'interazione tra alunni italiani e alunni stranieri? Queste strategie vengono messe in atto nella scuola dove insegna?

Sezione terza. L'orientamento

Quali attività di orientamento si realizzano nella scuola dove insegna (tipo di attività, continuità, partecipazione delle famiglie, interesse degli allievi, soddisfazione degli insegnanti, attività informative multilingue, funzione di orientamento nella scuola)?

Come potrebbero essere migliorate tali attività?

Come potrebbero rispondere maggiormente ai bisogni degli alunni stranieri?

Secondo lei, quali fattori influiscono sulle scelte scolastiche degli allievi? E degli allievi stranieri?

Ci sono differenze tra alunni italiani e stranieri?

Che percezione ha delle scelte degli allievi stranieri?

Percepisce indecisione fra gli alunni stranieri sulle loro scelte scolastiche future?

Pensa che le difficoltà linguistiche degli alunni stranieri influiscano sulle loro scelte?

Come influisce la famiglia sulle scelte degli alunni stranieri (progetti di mobilità della famiglia, difficoltà, problemi di interazione fra la scuola e la famiglia, ecc.)?

Che cosa può fare l'insegnante per favorire l'orientamento degli alunni stranieri?

Sezione quarta. Accesso alle fonti informative

Qual è il rapporto dei suoi alunni con le tecnologie per la raccolta di informazioni? E degli alunni stranieri?

Nella sua scuola, che utilizzo viene fatto della tecnologia nella didattica?

Sezione quinta. Dimensioni sociale e familiare

Conosce le famiglie degli alunni stranieri?

Ci sono difficoltà in questo rapporto? Quali?

Come può essere migliorato questo rapporto?

I genitori degli alunni stranieri partecipano ai colloqui con gli insegnanti?

Saprebbe dirmi se gli allievi stranieri frequentano i loro connazionali e mantengono rapporti con la cultura d'origine? In che modo?

Saprebbe dirmi se a casa parlano la lingua d'origine della famiglia?

Conosce la religione delle famiglie degli alunni stranieri che frequentano la/e sua/e classe/i?

Sezione sesta. Consumi culturali e tempo libero

Sa cosa fanno gli alunni stranieri nel tempo libero (associazioni culturali, associazioni sportive, cinema, teatro, mostre, musica, lettura, ecc.)?

Sa se gli alunni stranieri leggono libri nella loro lingua madre o nella lingua dei genitori?

Sezione settima. Motivazioni e aspettative per il futuro

Secondo lei quali aspettative hanno le famiglie nei confronti degli allievi? E nei confronti degli allievi stranieri?

Pensa che questo abbia un peso nelle loro scelte?

Sa se le famiglie degli alunni stranieri hanno progetti di mobilità?

Il questionario utilizzato

Sezione prima. Il tuo percorso scolastico

1. Che tipo di scuola frequenti?

%	
2,3	Liceo artistico
8,4	Liceo classico
17,9	Liceo linguistico
4,6	Liceo musicale e coreutico
21	Liceo scientifico
45,8	Liceo delle scienze umane
2,3	Istituto professionale
8,4	Istituto tecnico

2. Quanti siete in classe?

%	
8,7	Meno di 20
59,7	Fra 20 e 25
31,6	Più di 25

3. Quanto ti piace andare a scuola?

%	
7,3	Per nulla
20,3	Poco
65,5	Abbastanza
6,9	Molto

4. La tua scuola è un posto in cui prevalentemente...

%	
27,6	Mi piace stare
24,4	Faccio amicizia facilmente
3,5	Mi sento escluso
2,4	Non sono molto simpatico ai compagni
29,1	Mi diverto
13	Mi annoio spesso

5. Indica quanto ti piacciono i seguenti aspetti della vita scolastica:

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Per nulla %	Poco%	Abbastanza%	Molto%
I compagni di classe	2,7	10,8	51	35,5
I professori	4,2	25,7	63,6	6,5
Le materie	3,5	30,6	55,6	10,3
Le attività integrative (sport, visite guidate, assemblee, eventi, ecc.)	3,5	16,2	31,5	48,8
Le strutture (palestra, biblioteca, laboratori, ecc.)	6,9	23,1	46,9	23,1
Altro (specificare):	29,4	5,9	52,9	11,8

6. Qual è stata la media finale che hai conseguito lo scorso anno scolastico?

Ho conseguito la media del: 7,2

7. Consigliaresti il tipo di scuola che stai facendo ad un amico?

%	
59,5	Si
11,2	No
29,3	Non so

8. Hai scelto questo tipo di scuola seguendo prevalentemente i consigli:

<i>(scegli le tre opzioni più importanti, ordinandole in base alla loro importanza)</i>	1° %	2° %	3° %
Dei tuoi genitori	30,3	35,1	8,2
Di un insegnante	8	21,6	22,1
Degli amici	10,9	17,6	13,1
Dei compagni della scuola media	4,5	4,7	7,4
Di un parente (ad esempio fratelli, cugini, zii, ecc.)	3	7,4	17,2
Dei connazionali	0,5	1,4	2,5
Ho scelto autonomamente	41,3	10,8	27
Altro (specificare):	1,5	1,4	2,5

9. Qual è il motivo principale che ti ha portato a scegliere la scuola che frequenti?

%	
30,8	Il tipo di materie che si studiano
43,3	Offre buone possibilità di lavoro
5,4	È vicino a casa/è facilmente raggiungibile
0,4	La frequenta mio fratello/mia sorella
2,1	La frequentano i miei amici
0,8	La frequentano i miei connazionali
5	È una scuola prestigiosa
5,8	Non so
6,4	Altro

10. Quali sono le materie nelle quali hai maggiori difficoltà?

%	
23,7	Materie letterarie e umanistiche
39,5	Materie scientifiche
10,5	Materie tecniche
3,9	Materie artistiche
18	Materie linguistiche
4,4	Materie pratiche

11. Quali sono le materie nelle quali riesci meglio?

%	
16	Materie letterarie e umanistiche
23	Materie scientifiche
12,2	Materie tecniche
4,7	Materie artistiche
21,1	Materie linguistiche
23	Materie pratiche

12. Qual è la tua media dei voti considerando tutte le materie nella tua prima pagella?

Media: 6,1

13. Come giudichi la tua conoscenza della lingua italiana?

%	
9,2	Ottima, sono madrelingua
40,4	Molto buona
28,8	Abbastanza buona
13,5	Sufficiente
8,1	Ho difficoltà con l'italiano

14. Conosci altre lingue oltre l'italiano?

%	
3,1	No
96,9	Sì

15. Quanto la lingua rappresenta un ostacolo per svolgere le seguenti attività scolastiche?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Per nulla %	Poco %	Abbastanza %	Molto %
Seguire le lezioni in classe	51,1	25	18,7	5,2
Leggere e studiare a casa	44,7	30,4	17,4	7,5
Rispondere alle domande durante le interrogazioni	37,6	28,6	28,2	5,6
Scrivere temi/tesine nei compiti in classe o a casa	35,4	29,7	24,5	10,4
Intervenire in classe per fare domande o proporre il proprio punto di vista	43,1	30	20,6	6,3
Interagire con i compagni di classe	61,3	15,4	15,8	7,5
Altro (specificare):	51,1	25	18,7	5,2

16. Quanto sei soddisfatto del tipo di scuola che hai scelto?

%	
7,4	Per nulla
17,3	Poco
58,8	Abbastanza
16,5	Molto

17. Se potessi tornare indietro, quale tipo di scuola sceglieresti?

%	
51,8	Rifarei la stessa scelta
2,4	Non mi iscriverei a nessun tipo di scuola superiore
6,7	Liceo artistico
1,2	Liceo classico
7,5	Liceo linguistico
2,4	Liceo musicale e coreutico
4,3	Liceo scientifico
3,1	Liceo delle scienze umane
9	Istituto professionale
6,7	Istituto tecnico
4,9	Altro

18. Sei mai stato bocciato?

%	
72	No
22,1	Sì, una volta
5,1	Sì, due volte
0,8	Sì, tre volte o più

19. Quali tra le seguenti attività organizza la tua scuola?

(si può scegliere più di una risposta)

%	
21,3	Corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri
14,5	Corsi/laboratori di altre lingue
8,1	Attività di accoglienza
15,1	Attività di orientamento
14,3	Laboratori interculturali (per la conoscenza di altre culture, teatro, incontri, ecc.)

1	Attività di mediazione culturale
20,3	Ascolto psicologico
5,4	Altro

20. Al termine della scuola che stai frequentando cosa vorresti fare?

%	
35,1	L'Università
25,5	Trovare un lavoro
5,2	Fare un corso professionalizzante
16,7	Lavorare e studiare contemporaneamente
15,9	Non ho ancora deciso
1,6	Altro

21. Abitualmente a chi ti rivolgi per essere aiutato nello studio e nello svolgimento dei compiti?

<i>(scegli le tre opzioni più importanti, ordinandole in base alla loro importanza)</i>	1° %	2° %	3° %
Madre	12,9	12,2	10,3
Padre	4	11,5	6
Fratelli/sorelle	7,5	9,4	8,6
Altri familiari	2	5	6,9
Compagni di scuola	8	25,9	14,7
Amici	6,5	17,3	17,2
Insegnanti della tua scuola	5	7,9	6,9
Insegnanti privati	4	2,9	4,3
Altri adulti	2,3	1,4	5,2
Nessuno, studio e faccio i compiti da solo	47,8	6,5	18,1
Altro	0	0	1,8

22. Quanto i tuoi genitori si interessano ai tuoi risultati scolastici?

%	
1,5	Per nulla
5,1	Poco
24,6	Abbastanza
68,8	Molto

23. Quanto frequentemente fai le seguenti attività?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Mai %	Rara- mente %	Qualche volta %	Spesso %
Andare a casa dei tuoi compagni per fare i compiti	39	30,3	27,2	3,5
Invitare i compagni a casa tua per fare i compiti	42,2	28,7	26,3	2,8
Essere invitato dai tuoi compagni per le loro feste di compleanno	15,5	11,1	36,5	36,9
Invitare i tuoi compagni per la tua festa di compleanno	26,9	17	29,6	26,5

24. Ti sei mai sentito trattato in modo diverso rispetto ai tuoi compagni dagli insegnanti per le tue origini?

%	
49,7	Per nulla
23,2	Poco
24	Abbastanza
3,1	Molto

25. E dai compagni di classe ti sei mai sentito trattato in modo diverso per le tue origini?

%	
47,5	Per nulla
24,5	Poco
20,9	Abbastanza
7,1	Molto

Sezione seconda. Dimensione sociale e familiare

26. Da quante persone (te compreso/a) è composto il nucleo familiare in cui vivi?

%	
5,5	2
21,6	3
42	4
23,9	5
3,9	6
1,2	7
1,6	8
0,3	9
5,5	10 o di più

27. Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?

	Padre %	Madre %
Nessun titolo	7,7	8
Scuola dell'obbligo	14,2	14,3
Diploma	38,2	35,5
Laurea	15,9	21,5
Altro	1,2	1,2
Non so	22,8	19,5

28. Quale lavoro svolgono attualmente tuo padre e tua madre?

		Padre %	Madre %
<i>Lavoratore dipendente</i>	Dirigente	2,9	2
	Appartenente alla carriera direttiva/ quadro/funzionario	2,5	0,8
	Insegnante	1,3	1,6
	Impiegato/a	15,5	12,2
	Capo operaio/a	7,5	0,8
	Operaio/a	27,2	4,5
	Collaboratore/collaboratrice dome- stica	6,3	29
	Lavoratore/lavoratrice a domicilio (ad. es. in casa propria)	3,3	9
<i>Lavoratore autonomo</i>	Imprenditore	5	0,8
	Libero professionista	5,9	3,3
	Artigiano	1,7	0
	Commerciante	9,2	2,9
	Agricoltore	0,4	0
<i>Non svolge nessuna attività professionale, perché:</i>	Casalinga	1,3	27,8
	Disoccupato/a	4,6	3,3
	Cassa integrato/a	0	0,4
	Pensionato/a	1,3	0
<i>Altro lavoro</i>		4,1	1,6

29. Quanto ti piacerebbe svolgere il lavoro dei tuoi genitori? (Se tuo padre/ tua madre è in pensione o è disoccupato/a rispondi facendo riferimento all'ultimo lavoro svolto. Se tua madre è "casalinga" rispondi facendo riferimento alla sua condizione di casalinga).

	Per nulla %	Poco %	Abbastanza %	Molto %
Padre	49,2	23,4	22,1	5,3
Madre	55,1	28,7	15	1,2

30. Con i tuoi genitori parli principalmente:

	Con mio padre %	Con mia madre %
L'italiano	24,5	22,1
La lingua del suo paese di provenienza	32,1	28,7
Entrambe le lingue	41,7	47,5
Una terza lingua	1,7	1,7

31. Con quale lingua ti senti più a tuo agio?

%	
39,4	L'italiano
16,9	La lingua del paese di provenienza dei miei genitori
41,7	Entrambe le lingue
2	Una terza lingua

32. Nel tempo libero, i tuoi genitori frequentano:

<i>(Rispondi a tutte le domande)</i>	Padre				Madre			
	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Italiani	17,6	16,1	28,1	38,2	11,8	21,6	22,9	43,7
Connazionali	7,5	15	26,8	50,7	8,1	13,1	29,7	49,1
Persone di altre nazionalità	24,5	31,2	30,2	14,1	28,7	31,3	25,3	14,7

33. In futuro i tuoi genitori pensano di:

%	
25,5	Restare in Italia
40,2	Tornare nel loro paese di origine
8	Trasferirsi in un altro paese
24,7	Non so
1,6	Altro

34. Che tipo di rapporto hai con i tuoi genitori? Indica quanto frequentemente ti trovi nelle seguenti situazioni con tuo padre e con tua madre:

<i>(Rispondi a tutte le domande)</i>	Con mio padre				Con mia madre			
	Mai %	Rara- mente %	Qual- che volta %	Spes- so %	Mai %	Rara- mente %	Qual- che volta %	Spes- so %
Parlo volentieri con lui/lei perché mi ascolta sempre con attenzione	17,6	24,6	32,8	25	7,6	12	30,8	49,6
Lui/lei sa come mi sento senza chieder-melo	28,3	28,4	30,5	12,8	11,6	20,7	26,3	41,4
Se io mi trovassi nei guai, potrei parlarne con lui/lei	21,3	22,6	29,3	26,8	14,3	14,7	25,7	45,3
Mostro apertamente l'affetto che provo per lui/lei	15,6	18,5	31,9	34	9,4	11,1	32,4	47,1
Mio padre/mia madre ha la tendenza a prendere le decisioni al mio posto	32,2	24,8	27,7	15,3	20,9	30,1	28,9	20,1
Lui/lei mi tratta male quando è arrabbiato/a con me	41,4	26,4	23,8	8,4	38,6	26,1	24,1	11,2
Faccio fatica a chiedere a lui/lei quello che voglio	35	23,3	25,4	16,3	36,2	18,7	30,1	15

Quando c'è un problema tra di noi, evito di parlare con lui/lei per un po'	24,8	25,6	24,4	25,2	25,7	26,1	24,1	24,1
--	------	------	------	------	------	------	------	------

35. Quale atteggiamento assumono di solito i tuoi genitori quando c'è da prendere una decisione?

(Dai 1 sola risposta in relazione a tuo padre e 1 sola risposta in relazione a tua madre).

	Padre %	Madre %
Ne discutiamo e cerchiamo la soluzione insieme	47,2	55,4
Mi lascia libero/a di decidere ma mi pone delle condizioni	25,6	19
Mi lascia libero/a di decidere e interviene con consigli solo se lo richiedo	12,8	12,8
Decide lui/lei per me	11,8	11,8
Altro	2,6	1

36. Quanto parli di ciascuno dei seguenti argomenti con i tuoi genitori?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Con mio padre		Con mia madre	
	Si %	No %	Si %	No %
Di politica e attualità	46,1	53,9	28	72
Della tua scuola e dei tuoi studi attuali	69	31	88,4	11,6
Delle tue scelte future	65,5	34,5	82	18
Delle tue amicizie	40,6	59,4	66,8	33,2
Dell'uso del tuo tempo libero	50	50	63,9	36,1
Dei tuoi rapporti affettivi	29,1	70,9	47,8	52,2
Altro	46,1	53,9	28	72

37. In casa ci sono libri a disposizione oltre a quelli scolastici?

%	
12,6	Non ci sono
43,1	fino a 20
26,9	fino a 100
17,4	Più di 100

38. In casa si acquistano quotidiani?

%	
15,1	Mai
32,4	Raramente
37,9	Qualche volta
14,6	Spesso

39. Che cosa fanno i tuoi genitori nel tempo libero?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Escono con gli amici	12,9	33,9	42,7	10,5
Leggono	23,8	29,6	33,2	13,4
Ascoltano musica	23,4	31,2	31,2	14,2
Suonano uno strumento/fanno parte di una band	88	6	2,8	3,2
Praticano sport	58,5	24,6	12,5	4,4
Fanno volontariato	75,6	14,9	5,8	3,7
Guardano la tv	3,2	6	33,5	57,3
Navigano in internet	16,3	15,5	37,1	31,1
Visitano i musei	59,9	25,3	12,4	2,4
Giocano a carte/giochi di società	49,4	25,5	18,2	6,9
Frequentano i luoghi di culto	39,6	29,8	18,8	11,8
Frequentano luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.)	13,2	20,7	44,6	21,5
Altro	12,9	33,9	42,7	10,5

Sezione terza. Orientamento, motivazioni e aspettative per il futuro

40. Hai frequentato le scuole medie in Italia?

%	
84,5	Sì
8,3	No
7,2	Solo in parte

41. Hai scelto questa scuola seguendo i consigli di (È possibile più di una risposta)

%	
17,1	Insegnanti della scuola media
0,8	Insegnanti delle scuole superiori
6,5	Compagni di classe
13,6	Amici
28,6	Genitori
8,8	Parenti
1,3	Connazionali
19,8	Nessuno
3,5	Altro

42. Che tipo di attività di orientamento sono state organizzate nella scuola media che hai frequentato? (È possibile più di una risposta)

%	
24,7	Giornate di orientamento con insegnanti di diverse scuole superiori
23,3	Visite nelle strutture delle scuole superiori
19,7	Distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in italiano
3,8	Distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in inglese o in più lingue
7,8	Partecipazione a convegni ed assemblee
7,6	Somministrazione di test psico-attitudinali
11,9	Non sono state organizzate attività di orientamento
1,2	Altro

43. Durante la scuola media, quali tra le seguenti cose hai fatto per informarti sul tipo di scuola da scegliere?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Si %	No %
Mi sono informato su internet	73,7	26,3
Ho cercato opuscoli e altro materiale informativo	48,1	51,9
Mi sono recato personalmente nella scuola (open day)	58,7	41,3
Ho contattato studenti che frequentano la scuola	36,5	63,5
Altro	73,7	26,3

44. Quale importanza hanno avuto i seguenti fattori nella scelta del tipo di scuola che frequenti?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Per nulla %	Poco %	Abbastanza %	Molto %
Le aspettative dei miei genitori	9,2	23	47,6	20,2
La brevità degli studi	41	35,8	17,9	5,3
La maggiore possibilità di trovare lavoro	5,2	12,8	41,6	40,4
La possibilità di svolgere la professione dei miei genitori o di uno dei miei genitori	66,2	21,2	10,2	2,4
Le mie attitudini e predisposizioni	16,6	28,7	38,5	16,2
Il prestigio sociale	28	31,7	31,7	8,6
I miei interessi	6	10,6	42,7	40,7
La possibilità di restare vicino ai miei amici	33,4	35,1	21,8	9,7
La possibilità di avere molto tempo libero a disposizione	42,7	33,3	19,5	4,5
Altro	9,2	23	47,6	20,2

45. Quanto i tuoi genitori sono d'accordo con la scelta della scuola che frequenti?

	Per nulla %	Poco %	Abbastanza %	Molto %
Padre	3,7	9,1	39,1	48,1
Madre	2,9	5,7	40,2	51,2

46. Al momento sei soddisfatto di questo tipo di scuola?

%	
6,3	Per nulla
20,2	Poco
54,9	Abbastanza
18,6	Molto

47. Se non dovessi terminare gli studi, quanto lo riterresti grave?

%	
2,7	Per nulla
10	Poco
27,9	Abbastanza
59,4	Molto

48. E quanto sarebbe grave per i tuoi genitori?

%	
1,6	Per nulla
2,8	Poco
17,6	Abbastanza
78	Molto

49. Cosa hai intenzione di fare quando avrai terminato le scuole superiori?

%	
33,5	Iscrivermi all'Università
5	Iscrivermi a un corso formativo finalizzato all'inserimento professionale/lavorativo
31,8	Trovare subito un lavoro
19	Studiare e lavorare contemporaneamente
5,8	Vivere un'esperienza formativa all'estero
4,9	Altro

50. E i tuoi genitori cosa vorrebbero che tu facessi?

%	
55	Che mi iscrivessi all'Università
3,8	Che mi iscrivessi a un corso formativo finalizzato all'inserimento professionale/lavorativo
17,5	Che trovassi subito un lavoro
14,2	Che cercassi di studiare e lavorare contemporaneamente
4,2	Che vivessi un'esperienza formativa all'estero
5,3	Altro (specificare):

51. Cosa vorresti fare in futuro?

%	
26,6	Restare in Italia
11,3	Tornare nel paese di origine della tua famiglia
23	Vivere in un altro paese
17,3	Vivere in diversi paesi (girare il mondo)
20,6	Non so
1,2	Altro

52. Secondo te, per la ricerca di un lavoro, essere figlio di genitori stranieri è discriminante?

%	
20,7	Sì
79,3	No

53. Avere un titolo di studio rende più facile trovare lavoro?

%	
75,7	Sì
24,3	No

54. Come ti vedi fra cinque anni? (È possibile più di una risposta)

%	
32,3	Studente
26,6	Lavoratore in Italia
19,5	Lavoratore all'estero
5,4	Con una famiglia
11,4	Senza una prospettiva chiara
4,8	Altro

Sezione quarta. Amicizie e tempo extrascolastico

55. Che cosa fai nel tempo libero?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Esco con gli amici	5,1	14,5	40,2	40,2
Leggo	26,6	33,5	27,5	12,4
Ascolto musica	0,8	5,5	26,4	67,3
Suono uno strumento/faccio parte di una band	69,2	13,6	8	9,2
Pratico sport	17	21,3	34	27,7
Faccio volontariato	78,3	14,5	3,6	3,6
Guardo la tv	4,4	12	43,4	40,2
Gioco ai videogiochi	21,3	24,1	26,1	28,5
Navigo in internet	2	5,5	25,3	67,2
Visito i musei	62,5	24,3	10,8	2,4
Aiuto i genitori nell'attività lavorativa	36,2	24,3	30,3	9,2
Aiuto i genitori nei lavori domestici	10,7	22,9	43,5	22,9
Lavoro (diverso rispetto all'aiuto a casa)	68,4	14,2	11,7	5,7
Frequento i luoghi di culto	53,6	25,8	14,3	6,3
Frequento luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.)	16,3	19,8	36,9	27
Frequento una biblioteca	65,1	18,1	12,4	4,4

56. Quali persone frequenti nel tempo libero?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Compagni di scuola italiani	12,5	21,2	26,7	39,6
Compagni di scuola connazionali	40,1	27,8	19,8	12,3
Compagni di scuola stranieri (di altre nazionalità)	29,1	26,7	26,7	17,5
Amici italiani	7,6	11,2	30,8	50,4

Amici connazionali	21,2	24,9	28,6	25,3
Amici stranieri (di altre nazionalità)	19,8	24,3	30	25,9
Parenti	16,8	29,5	34,4	19,3

57. Quali luoghi frequenti maggiormente quando esci con i tuoi amici?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Pub/birreria/bar/sala giochi	33,1	22,3	30	14,6
Casa di amici	9,5	19,4	43,7	27,4
Associazioni culturali	70,4	18,4	8,4	2,8
Associazioni sportive (palestre, gruppi sportivi, ecc.)	28,6	24,2	28,2	19
Stazione ferroviaria/metropolitana	30,7	22,3	25,1	21,9
Luoghi di incontro della città (piazze, parchi, ecc.)	7,3	13	36	43,7
Luoghi di culto (anche parrocchie, oratori)	60,6	18,7	12,2	8,5
Luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.)	15,4	15,4	32	37,2
Biblioteche	71,4	15,7	9,3	3,6
Cinema/teatro	9,6	23,2	43,2	24
Musei	71,5	16,7	8,5	3,3

58. Di quanto disponi in media per le tue spese settimanali?

%	
41	Fino a 10 Euro
29,1	Da 11 a 20 Euro
15,5	Da 21 a 30 Euro
6	Da 31 a 50 Euro
4,4	Da 51 a 100 Euro
4	Oltre 100 Euro

59. Preferiresti avere un/a fidanzato/a:

%	
17,4	Italiano/a
24,3	Del tuo stesso paese di origine
52,2	Il paese da cui proviene è indifferente
6,1	Altro

60. Se hai un problema, qual è la prima persona a cui ti rivolgi?

%	
30,7	Tua madre
7,8	Tuo padre
7,8	Fratelli/sorelle
1,4	Un parente
8,3	Fidanzato/a
14,2	Un amico italiano
4,6	Un amico connazionale
4,6	Un amico di origine straniera (di altra nazionalità)
16,5	Un insegnante
4,1	Non mi confido con nessuno, mi fido solo di me stesso
30,7	Altro

61. Quali di queste nuove tecnologie hai a disposizione quotidianamente? (è possibile più di una risposta)

%	
18,4	Cellulare personale
13,9	Personal computer
5,2	Tablet / Ipad
15,3	Collegamento a internet
9,3	TV HD/3D
6,6	Decoder satellitare del paese di origine

9,1	Consolle per videogiochi
9,5	Macchina fotografica digitale
10,9	Lettore mp3 / Ipod
1,3	Lettore di e-book
0,5	Altro

62. Di solito da dove ti colleghi a internet? (è possibile più di una risposta)

%	
50,1	Da casa
13,1	Da scuola
2,1	Da computer presenti in biblioteche, associazioni culturali, ecc.
3,2	Da un internet point
12,1	Da casa di amici
14,4	Tramite una connessione wi-fi pubblica
0,1	Altro

63. Quante volte alla settimana navighi in internet?

%	
37,5	Sempre
17,5	Tutti i giorni, per più di 3 ore
27,1	Tutti i giorni, per meno di 3 ore
14,7	2-3 volte a settimana
2,8	Una volta a settimana o meno
0,4	Mai

64. Quanto spesso utilizzi il computer per le seguenti attività?

<i>(rispondi a tutte le domande)</i>	Mai %	Raramente %	Qualche volta %	Spesso %
Programmi di videoscrittura (Word, Open Office, Iwork, ecc.)	19,7	35,2	34	11,1
Altri programmi del computer (grafica, musica, fotografia, calcolo, ecc.)	8,8	20,2	34,5	36,5
Fare i compiti	12	27,5	40,6	19,9
Leggere giornali e riviste on line	42,6	27,3	22,5	7,6
Cercare informazioni su internet	5,6	11,3	36,7	46,4
Guardare video su YouTube	2,8	6	25,9	65,3
Scaricare film e musica	4,1	9,4	25,3	61,2
Controllare la mia casella di posta elettronica	20,7	29,9	28,7	20,7
Giocare con i videogiochi	31,3	22,5	23,3	22,9
Frequentare chat e social network (Facebook, MSN, Twitter, ecc.)	2,5	7,5	20,6	69,4
Altro (specificare):	19,7	35,2	34	11,1

Sezione quinta. Dati anagrafici

65. Sesso:

%	
56,5	Maschio
43,5	Femmina

66. Anno di nascita:

Media: 1997

67. Luogo di nascita:

	%
Albania	2,7
Bangladesh	2,7
Ecuador	4,2
Filippine	3
Italia	28,5
Moldavia	3
Perù	3,4
Polonia	2,3
Romania	24
Ucraina	3,4
Altro	22,8

68. Luogo di nascita di tuo padre:

	%
Albania	2,6
Bangladesh	4,6
Cina	3,8
Ecuador	3,8
Egitto	3,8
Filippine	11,8
India	2,7
Italia	3,8
Moldavia	3,8
Perù	5,3
Polonia	3
Romania	23,2
Sri Lanka	2,3
Ucraina	2,7
Altro	22,8

69. Luogo di nascita di tua madre:

	%
Albania	3
Bangladesh	4,6
Cina	3,8
Ecuador	4,2
Egitto	2,7
El Salvador	2,3
Filippine	11,4
India	2,3
Moldavia	4,2
Perù	5,3
Polonia	3,8
Romania	24,3
Sri Lanka	2,3
Ucraina	3,4
Altro	22,4

70. Quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia?

%	
28,9	Sono nato in Italia
18,1	Da 0 a 3 anni
11,5	Da 3 a 6 anni
19	Da 6 a 11 anni
22,5	Più di 11 anni

71. Da quanto tempo vivi a Roma o in provincia di Roma?

%	
38,9	Da sempre
3,6	Da meno di un anno
5,6	Da un anno
10,2	Da tre anni
6	Da cinque anni
35,3	Da più di cinque anni

Nota sugli Autori

FRANCESCA BORDINI è docente di Lettere presso la scuola secondaria di secondo grado I.I.S. Cartesio-Luxemburg di Roma.

BIANCA BRICEAG, laureata in Scienze Pedagogiche presso l'Università degli Studi Roma Tre, collabora con alcuni Master organizzati dal Dipartimento di Scienze della Formazione.

ALESSANDRA CASALBORE, dottore di ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre, è insegnante nella scuola dell'infanzia.

MARCO CATARCI è ricercatore e docente di Pedagogia sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

ALESSIA CHECCHI è dottoranda di ricerca in Human Sciences - Theory of Education presso l'Università degli Studi di Macerata.

FRANCESCO DI PACE è docente di scuola primaria presso l'I.C. Via Cassia 1694 di Roma.

ANTONELLA DI TULLIO, pianista, è docente di musica presso l'I.C. Baccano, dove segue da anni progetti interculturali.

ANGELINA FELICI è docente di Scienze presso la scuola secondaria di secondo grado I.I.S. Cartesio-Luxemburg di Roma.

MASSIMILIANO FIORUCCI è professore associato di Pedagogia sociale e interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, dove coordina le attività del CREIFOS.

ANNACECILIA MELCHIORRE, laureata in Lettere, indirizzo demo-etno-antropologico, e in Scienze dell'Educazione, è da anni impegnata come educatrice in progetti rivolti alla prevenzione del rischio, promozione dell'agio e del

benessere nella prima infanzia e nell'adolescenza, attualmente lavora presso la cooperativa sociale Parsec.

GRAZIA PIETROPAOLO è docente di Lettere presso la scuola secondaria di secondo grado I.I.S. Cartesio-Luxemburg di Roma.

VERONICA RICCARDI è dottore di ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre. Presso la stessa Università collabora con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo) e con la cattedra di Pedagogia Interculturale.

AMALIA ROMANO è referente dell'Area Intercultura per l'associazione FOCUS – Casa dei Diritti Sociali.

GIOVANNI ROSSO è dirigente scolastico dell'I.C. Baccano.

ZINETA TACE, laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi Roma Tre, attualmente lavora come educatrice nel settore del privato sociale e si interessa di Pedagogia Interculturale.

ADELE TINABURRI, laureata presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, dal 2002 è funzionario per l'ANG, Agenzia Nazionale per i Giovani, nel Programma europeo "Gioventù in Azione" - DG Istruzione e Cultura.

ELISA VINCIGUERRA, laureata in Servizio Sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, è iscritta alla sezione B dell'Ordine Assistenti Sociali della Regione Lazio.

Riferimenti bibliografici

- Amann Gainotti M., *Lezioni di psicologia dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 2009.
- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna, 2005.
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.
- Appadurai A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 2001.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma, 2009.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, ISMU, Milano, 2007.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie per una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Bofandelli H., Bucker P., Piga A., *Use of Old and New Media by Ethnic Minority Youth in Europe with a special emphasis on Switzerland*, in «Communication», n. 32, 2007, pp. 141-170.
- Bosi A. (a cura di), *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri&Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005.
- Brossico L., Di Lecce L., Meloni C. (a cura di), *Mettere a frutto i talenti. Esperienze e testimonianze sull'Italia di oggi*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Buckingham D., Sefton-Green J., *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra, 1994.
- Caritas-Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2012*, Idos, Roma, 2012.
- Cavalli A. (a cura di), *Il tempo dei giovani. Ricerca promossa dallo Iard*, Ledizioni, Milano, 2008.
- Cavalli A., Facchini C. (a cura di), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, il Mulino, Bologna, 2001.
- Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre 2000.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazioni sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 20 dicembre 2012.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Vol. II, *Le tecniche quantitative*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Vol. III, *Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. IV, *L'analisi dei dati*, il Mulino, Bologna, 2003, p. 31.
- Cummins J., *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, in <http://iteachilearn.org/cummins/bicscalp.html>, consultato nel mese di maggio 2013.
- D'Haenens L., Koeman J., Saeys F., *Digital Citizenship among Ethnic Minority Youths in the Netherland and Flanders*, in «New Media & Society», vol. 9 (2), 2007, pp. 278-299.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna, 2009.

- De Block L., Buckingham D., *Global children, global media: migration, media and childhood*, Palgrave Macmillan, New York, 2007.
- Delpiano M., *Il gruppo come luogo della relazione educativa*, in «Animazione Sociale», n. 6/7, 1999, pp. 55-64.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004.
- Diamond I., Jefferies J., *Introduzione alla statistica per le scienze sociali*, McGraw-Hill, Milano, 2006.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Elias N., Lemish D., *Spinning the Web of Identity: the Roles of the Internet in the Lives of Immigrant Adolescents*, in «New Media & Society», vol. 11 (4), 2009, pp. 533-551.
- EMN-European Migration Network, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Idos, Roma, 2013.
- Favaro G., *Il tempo dell'integrazione*, intervento al Convegno “Gli altri e noi: la sfida dell'educazione interculturale”, Roma, 26-27 febbraio 2007, in <http://www.flcgil.it/files/pdf/20070226/gli-altri-e-noi-la-sfida-dell-educazione-interculturale-roma-26-27-febbraio-2007-comunicazione-favaro-3071172.pdf>, consultato in data 12 maggio 2013.
- Favaro G., *E dopo la terza media?*, in «Animazione sociale», n. 4, 2012, pp. 24-33.
- Favaro G., *Genitori sulla soglia. Distanze, approssimazioni e interazioni tra scuola e famiglie immigrate*, in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/18ae14f5-75ea-49f1-b939-8aaf3d07ad8d/favaro.pdf>, consultato in data 10 giugno 2013.
- Favaro G., *Scuola d'integrazione: la scuola e il territorio collaborano per progetti d'accoglienza e d'intercultura*, in <http://www.click.vi.it/sistemiculture/Favaro.html>, consultato in data 10 giugno 2013.
- Favaro G., *Una scuola per l'integrazione interculturale*, in <http://www.provincia.como.it/temi/attivita-sociali/servizi-sociali/stranieri/convegno-iv>

immigrazione/allegati/DOCUMENTO_FAVARO.PDF, consultato in data 10 giugno 2013.

- Favaro G., Napoli M., *Ragazze e ragazzi nella migrazione: adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano, 2004.
- Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981.
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2011.
- Grange Sergi T. (a cura di), *L'orientamento nella progettualità educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Hachè A., Rissola G., Le Corvec A., Willem C., *Migrants, Ethnic Minorities and ICT. Inventory of Good Practices in Europe that Promote ICT for Socio Economic Integration in Culturally Diverse Contexts. Bridge-IT. Thematic Network ICT for social integration and cultural diversity, European Community*, in <http://www.bridge-it-net.eu/>, consultato in data 21 settembre 2011.
- Hiller H.H., Franz T.M., *New ties, old ties and lost ties: the use of the internet in diaspora*, in «New Media & Society», vol. 6 (6), 2004, pp. 731-752.
- Legge 1/2007, *Disposizioni in materia di esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università*, 11 gennaio 2007.
- Legge 92/2012, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, 28 giugno 2012.
- Lingis A., *The community of those who have nothing in common*, Indiana University Press, Bloomington, 1994.
- Luatti L., Malacarne C., *Scrivere il futuro a più mani*, Vannini, Brescia, 2012.
- Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 1984, pp. 101-133.
- Mancinelli M.R., *Il colloquio come strumento di orientamento*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Mancinelli M.R. (a cura di), *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

- Mantovani D., *A quale scuola mi iscrivo? Italiani e stranieri a confronto*, in «Il Mulino», n. 1, 2011, pp. 155-161.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Meglio L. (a cura di), *I colori del futuro. Indagine sul tempo libero e la quotidianità dei giovani immigrati di seconda generazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Decreto Ministeriale 487/97 - Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, 6 agosto 1997.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, ottobre 2007.
- MIUR, *Linee Guida per l'Accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, febbraio 2006.
- MIUR, *Linee Guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, Roma, aprile 2009.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012.
- MIUR, *Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'Università*, Roma, aprile 2013.
- MIUR, *Focus: la dispersione scolastica*, Roma, giugno 2013.
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale anno scolastico 2010/2011*, in «Quaderni ISMU», n. 4, 2011.
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Fondazione ISMU, Milano, 2013.
- OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers 2005. Pointers for policy development*, 2005, in <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>, consultato nel mese di ottobre 2012.
- OECD, *Education at Glance 2013. OECD Indicators*, OECD, Parigi, 2013.
- Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1993.

- Peeters A.L., D'Haenens L., *Bridging or bonding? Relationships between integration and media use among ethnic minorities in the Netherlands*, in «Communications», vol. 30, 2005, pp. 201-231.
- Peloso A. (a cura di), *Equality in Education*, Verona, 17-19 maggio 1999, Tante Tinte, Verona, 2000.
- Petrucelli I., D'Alessio M., Simonelli C., Fabrizi A., *Un intervento di orientamento a cascata: l'educazione tra pari per la prevenzione della dispersione scolastica. Primi risultati*, in «Ricerche di Psicologia», n. 3, 2003, pp. 85-114.
- Pombeni M.L., *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma, 1996.
- Portes A., *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California, Los Angeles, 2001.
- Portes A., *L'assimilazione segmentaria: la nuova seconda generazione al passaggio all'età adulta*, Paper presentato al Convegno "Un futuro per l'immigrazione in Italia: l'orizzonte delle seconde generazioni", Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 10 giugno 2003.
- Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970.
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973.
- Santagati M., *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Spadaro R., Cesareo V., Besozzi E., Mazzi D., *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia. Seconda indagine*, Fondazione Cariplo-ISMU, Milano, 2000.
- Spanò A. (a cura di), *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Susi F., *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995.

- Tonolo G., *Adolescenza e identità*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Zinant L., *Figli dei migranti e nuovi media tra scuola ed extra scuola. Prospettive interculturali e proposte educative*, Tesi di dottorato di Comunicazione multimediale, Università degli Studi di Udine, 12 aprile 2013.
- Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.
- Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2012.