

Il volume rappresenta l'esito del progetto FEI "Orientamenti interculturali per la cittadinanza", che aveva, tra gli altri, i seguenti obiettivi: descrivere e comprendere le scelte scolastiche e le aspettative degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti all'ultimo anno delle Scuole secondarie di primo grado; analizzare il ruolo e il peso dei diversi fattori che influenzano le scelte scolastiche dei giovani con cittadinanza non italiana; promuovere il ruolo della scuola come luogo di educazione alla cittadinanza interculturale e valorizzazione del plurilinguismo; promuovere la costruzione di reti territoriali che includano scuole e università, associazioni, enti locali ed altre realtà attive sul territorio; individuare e diffondere buone pratiche di sostegno del diritto allo studio, dell'intercultura, dell'educazione alla cittadinanza e del plurilinguismo, rendendole replicabili in altri contesti.

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 di Pedagogia sociale e interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, dove 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.

ISBN 978-88-6677-897-4



9 788866 778974

www.armando.it

progetto cofinanziato da:



UNIONE EUROPEA



MINISTERO DELL'INTERNO

Fondo europeo per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi

M. CATARCI - M. FIORUCCI

STUDI INTERCULTURALI
ORIENTAMENTI INTERCULTURALI
PER LA CITTADINANZA

ARMANDO EDITORE



MARCO CATARCI MASSIMILIANO FIORUCCI

(a cura di)

ORIENTAMENTI INTERCULTURALI PER LA CITTADINANZA

ARMANDO
EDITORE



STUDI INTERCULTURALI

a cura di Francesco Susi e Massimiliano Fiorucci







Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci

(a cura di)

ORIENTAMENTI INTERCULTURALI PER LA CITTADINANZA



**ARMANDO
EDITORE**





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 per la cittadinanza", annualità 2012, Azione 3 ("Progetti giovanili"), PROG. 103940.

Sommario

| | |
|--|----|
| Introduzione: il progetto <i>Orientamenti interculturali per la cittadinanza</i> | 7 |
| MASSIMILIANO FIORUCCI | |
| 1. L'indagine sulle scelte scolastiche degli studenti con cittadinanza non italiana | 21 |
| BIANCA BRICEAG, ALESSANDRA CALSALBORE, ALESSIA CHECCHI, VERONICA RICCARDI, ZINETA TACE | |
| 1.1 La metodologia della ricerca | 21 |
| 1.2 Il percorso scolastico degli studenti con cittadinanza non italiana | 27 |
| 1.3 La dimensione sociale e familiare | 41 |
| 1.3.1 <i>Gli studenti con cittadinanza non italiana e le loro famiglie</i> | 41 |
| 1.3.2 <i>Gli studenti con cittadinanza non italiana e il gruppo dei pari</i> | 51 |
| 1.4 Il plurilinguismo | 55 |
| 1.5 L'orientamento, le motivazioni e le aspettative per il futuro | 66 |
| 1.5.1 <i>L'orientamento scolastico</i> | 66 |
| 1.5.2 <i>Le motivazioni</i> | 69 |
| 1.5.3 <i>Le scelte motivazionali</i> | 70 |
| 1.5.4 <i>Le aspettative per il futuro</i> | 72 |
| 2. La formazione interculturale degli insegnanti e degli operatori socio-educativi | 75 |
| MASSIMILIANO FIORUCCI | |
| 2.1 La formazione in servizio | 79 |
| 2.2 Le competenze e le capacità da promuovere | 80 |
| 2.3 I metodi da adottare | 88 |
| 2.4 L'esperienza formativa nel progetto <i>Orientamenti interculturali per la cittadinanza</i> | 90 |

| | |
|--|-----|
| 3. Gli alunni con cittadinanza non italiana tra mancato riconoscimento e scarse opportunità sociali | 94 |
| MARCO CATARCI | |
| 3.1 La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel contesto scolastico | 94 |
| 3.2 Tra mancato riconoscimento e scarse opportunità sociali | 98 |
| 3.3 Le risposte educative | 100 |
| 4. Plurilinguismo e lingua madre | 106 |
| AMALIA ROMANO | |
| 4.1 Premessa | 106 |
| 4.2 Italia, Paese storicamente plurilingue | 107 |
| 4.3 Le lingue straniere immigrate in Italia | 110 |
| 4.4 I minori con cittadinanza non italiana, una presenza in aumento | 112 |
| 4.5 La scuola italiana, ambiente naturalmente plurilingue | 113 |
| 4.6 Il plurilinguismo a scuola, una sfida mancata | 115 |
| 4.7 Il progetto FEI <i>Orientamenti interculturali per la cittadinanza</i> | 118 |
| 4.8 La ricerca-azione e le altre sperimentazioni sul terreno della lingua madre | 120 |
| 5. Un laboratorio di didattica interculturale sul tema del “genocidio” | 123 |
| GRAZIA PIETROPAOLO | |
| 5.1 Premessa | 123 |
| 5.2 Il genocidio dei Rom e dei Sinti (in collaborazione con l’Associazione ROMNÌ) | 125 |
| 5.3 Il genocidio delle popolazioni precolombiane (in collaborazione con l’Associazione Donne a Colori) | 126 |
| 5.4 Il genocidio del Rwanda (in collaborazione con l’Associazione UM – Umubyeyi Mwiza) | 128 |
| <i>Allegato I: Il questionario utilizzato</i> | 131 |
| <i>Nota sugli autori</i> | 155 |
| <i>Bibliografia</i> | 157 |

Introduzione: il progetto *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*

MASSIMILIANO FIORUCCI

Il progetto *Orientamenti interculturali per la cittadinanza* 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 2012.

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 di questa tendenziale “stabilizzazione” sono l'incremento dei figli nati in Italia da genitori immigrati, dei ricongiungimenti familiari, delle iscrizioni alle scuole dell'obbligo e non solo. Questa generazione di giovani di origine non italiana rappresenta una risorsa estremamente positiva per la città, sia per il suo contributo all'equilibrio demografico sia per l'apporto di nuove energie culturali ed economiche. Nello stesso tempo, va osservato 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 le risposte in questo senso si sono rivelate efficaci 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 studenti universitari.

A partire da tali considerazioni, il progetto si è concentrato, quindi, prevalentemente sulle fasi di transizione tra un ciclo scolastico e il successivo come fase cruciale 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.

Gli obiettivi del progetto

L'*obiettivo generale del progetto* è stato quello di promuovere l'inclusione sociale, la cittadinanza 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 sociale e promuovendo il contributo dei giovani migranti, attraverso il dialogo interculturale, al futuro del sistema Paese.

Gli *obiettivi specifici del progetto* erano 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) valorizzare le culture e le lingue di origine delle comunità migranti, come elemento in grado, da un lato, di facilitare la costruzione identitaria dei giovani migranti e, dall'altro, di aumentare la consapevolezza dei giovani italiani rispetto alla ricchezza delle culture altre;
- c) favorire, in collaborazione con le istituzioni scolastiche, la costruzione di un nuovo paradigma formativo che tenga conto dei patrimoni plurilinguistici e interculturali dei suoi alunni, e ripensi le lingue di scolarizzazione, a partire dalle lingue materne, in linea con quanto richiesto dalle convenzioni UNESCO e dai documenti ufficiali UE e MIUR;
- d) promuovere pratiche interculturali in grado di incoraggiare il dialogo e la conoscenza tra i giovani, superando pregiudizi, stereotipi o banalizzazioni delle culture;
- e) sostenere lo sviluppo dell'associazionismo democratico delle comunità migranti, nell'ottica di un intervento che superi l'approccio del "fare per" e diventi "fare con";

f) promuovere la costruzione di reti territoriali che includano scuole e Università, associazioni, enti locali ed altre realtà attive sul territorio;

g) favorire le relazioni tra scuola e famiglia e promuovere il coinvolgimento attivo delle famiglie nella scelta della scuola e dei percorsi formativi dei loro figli;

h) favorire il protagonismo dei giovani di origine straniera come attori di promozione dei diritti di cittadinanza e del dialogo interculturale, anche in un'ottica di *peer education*;

i) individuare, modellizzare e diffondere buone pratiche di sostegno del diritto allo studio, dell'intercultura e del plurilinguismo, rendendole replicabili in altri contesti.

Le attività del progetto

Per conseguire obiettivi così ambiziosi è stato necessario ricorrere ad un partenariato ampio e composito in grado di valorizzare pratiche e saperi sperimentati in contesti differenti e mettere in atto una pluralità di azioni. Una risposta efficace ai bisogni dei giovani di origine non italiana richiede, infatti, 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.

Le *attività del progetto*, realizzate con la partecipazione attiva del personale universitario, del personale delle scuole e delle associazioni di migranti, si sono articolate in diverse aree.

Area 1. Orientamento nelle transizioni formative e professionali dalle Scuole secondarie di I a quelle di II grado, e da queste ultime all'Università e al lavoro.

All'interno di tale area le attività svolte 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 quantitativi¹. I risultati, illustrati nel primo capitolo della 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 intercettati 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. L'indagine rappresenta la prosecuzione della ricerca *Orientamenti Interculturali*², conclusasi nel mese di giugno 2013, sempre coordinata da Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci e realizzata nell'ambito dei progetti FEI (Azione 3, annualità 2011), finalizzata ad indagare le motivazioni delle scelte scolastiche e professionali degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti al primo anno delle Scuole secondarie di secondo grado attraverso la raccolta di dati qualitativi e quantitativi. L'indagine descritta nel presente volume, a differenza di quella precedente, vuole descrivere e comprendere le motivazioni delle scelte scolastiche degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti al terzo anno delle Scuole secondarie di primo grado, che quindi ancora devono scegliere a quale Scuola superiore iscriversi. Come l'indagine precedente, la presente indagine si è svolta sul territorio della città di Roma. L'ambito di indagine scelto – gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti all'ultimo anno delle Scuole secondarie di primo grado – appare particolarmente interessante poiché si tratta di un momento molto delicato di transizione dalla Scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado. Come ogni cambiamento, questo periodo di passaggio comporta incertezze, timori, dubbi, aspettative e desideri. La scelta della Scuola superiore è una scelta particolarmente importante poiché rappresenta un importante fattore predittivo del futuro dei giovani: l'istruzione superiore è, difatti, il ponte che collega il mondo della formazione al mondo del lavoro. Per gli alunni stranieri, forse in maniera ancora più forte che per gli alunni autoctoni, questo momento di scelta è importante e delicato e coinvolge numerosi fattori sia soggettivi (interessi, aspettative dei genitori, ecc.) sia

¹ Per una descrizione puntuale della ricerca dal punto di vista metodologico si veda il paragrafo di Veronica Riccardi all'interno del presente volume, mentre per i risultati dell'indagine si veda l'intero primo capitolo del presente volume.

² Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Orientamenti Interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando, Roma, 2013.

oggettivi (difficoltà di immaginare il proprio futuro). La tematica affrontata nella presente ricerca è ormai centrale nel dibattito pubblico e nella vita quotidiana della maggior parte degli istituti scolastici italiani.

Nell'anno scolastico 2011/2012, 72.619 studenti stranieri si sono iscritti nelle scuole del Lazio. Il 78,2% di questi studenti ha studiato in una scuola della provincia romana e il 50,5% nella città di Roma. La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole romane, essendo un fenomeno molto forte, fa apparire la presenza di questi alunni nella sua complessità e nelle sue potenzialità. Nelle scuole romane, nell'anno scolastico di riferimento, si sono iscritti nelle scuole 36.658 alunni con cittadinanza non italiana, pari al 9,4% del totale³. Per quanto riguarda la scelta del campione, si è deciso di utilizzare un campionamento non probabilistico ragionato, basato cioè sulla scelta di casi con caratteristiche considerate positive per la ricerca. Si è scelto, dunque, di utilizzare un campionamento intenzionale accidentale, basato sulla decisione di introdurre nel campione soggetti aventi caratteristiche significative per la ricerca e sulla scelta di includere i primi soggetti che hanno aderito volontariamente alla ricerca. I dati ottenuti con questo tipo di ricerca non possono essere generalizzati all'intera popolazione dato che si ignora la misura in cui gli intervistati campionati assomiglino alla popolazione ma possono essere molto utili per le ricerche di sfondo con ipotesi di ricerca non ben delineate. Nella presente indagine sono state incluse nel campione le Scuole secondarie di primo grado presenti nel comune di Roma che hanno fornito la loro disponibilità a far parte del campione. Sono state così incluse 8 scuole nel campione, tutte con una significativa presenza di allievi con cittadinanza non italiana. Sulla base della determinazione del campione prima descritta, l'indagine è stata svolta utilizzando un questionario rivolto a tutti gli allievi con cittadinanza non italiana presenti nel singolo istituto ed iscritti al terzo anno, per un totale di 154 questionari somministrati;

b) *intervento didattico-orientativo collegato al percorso curricolare scolastico e mirato alla sollecitazione degli interessi e all'individuazione delle aree di forza e di debolezza degli studenti e incontri di orientamento che hanno previsto, tra l'altro, il coinvolgimento di ragazzi più grandi che hanno avuto percorsi di eccellenza (compresi studenti stranieri e giovani di seconda generazione iscritti all'Università Roma Tre o attivi nelle associazioni migranti);*

³ Cfr. Caritas di Roma, Provincia di Roma, Camera di Commercio di Roma, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Ottavo Rapporto*, Idos, Roma, 2012.

c) *formazione ad una prospettiva di educazione interculturale alla cittadinanza degli insegnanti, dei mediatori, del personale ATA e degli operatori socio-educativi del terzo settore* che si è svolta in modalità *blended*: ciò significa che oltre agli incontri in presenza presso l'Università Roma Tre, è stata impiegata una piattaforma di e-learning per la costruzione di un importante spazio di interazione e comunicazione collaborativa fra gli insegnanti, nella prospettiva di una vera e propria "comunità di pratica" sui temi dell'approccio interculturale nell'educazione alla cittadinanza. Per tali attività è stata adottata la piattaforma "Moodle" del CREIFOS, acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente di Apprendimento Dinamico attivato in base ad oggetti modulari), che si è ampiamente diffusa nell'ambito della formazione in tutto il mondo nel filone del costruttivismo sociale, per la realizzazione di percorsi formativi on line. Gli strumenti adottati nella piattaforma hanno previsto attività modulari on line (studio di testi didattici e glossari multimediali), attività di valutazione dell'apprendimento on line (prove strutturate, consegna di compiti), attività di interazione collaborativa on line (come Forum, testi Wiki). La formazione ha avuto un carattere partecipativo ed esperienziale e si è svolta nel periodo compreso tra il novembre 2013 e il maggio 2014. Nel corso dell'ultimo incontro i differenti gruppi di lavoro costituitisi all'interno del percorso formativo hanno presentato i propri progetti di educazione interculturale alla cittadinanza realizzati o da realizzare nelle scuole e nei territori interessati. Al percorso formativo e ai gruppi di lavoro hanno partecipato circa 60 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, il prof. Eraldo Affinati e altri insegnanti e dirigenti impegnati da anni sui temi dell'educazione interculturale (Giovanni Rosso, Antonella Di Tullio, Grazia Pietropalo, Angelina Felici), rappresentanti dell'associazionismo migrante (Amalia Romano, Mariana Rosca, Luz Margarita Paredes Ramirez, Marie Claire Safari, Saska Jovanovic, Jiang Zhonghua, Ghizlane El Mansoury)⁴.

Area 2. Laboratori di sostegno all'apprendimento dell'italiano L2.

All'interno di tale area le attività svolte si sono articolate in *laboratori di insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda* per l'acquisizione di

⁴ Sulla formazione interculturale degli insegnanti si veda il capitolo di Massimiliano Fiorucci all'interno del presente volume.

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'IIS Cartesio Luxemburg, l'IC Baccano, dalle scuole stesse, da FOCUS – Casa dei Diritti Sociali e da alcune delle associazioni partner/aderenti (Articolo 3, ecc.). Allo scopo di sostenere l'inserimento scolastico degli alunni di origine straniera, l'insegnamento dell'italiano L2 è stato diretto sia agli allievi neo-arrivati, generalmente a seguito di un ricongiungimento familiare e inseriti per la prima volta a scuola (ItalBase), sia a quelli che avevano una competenza linguistica di base, ma che necessitavano di potenziamento per proseguire con successo lo studio delle diverse materie scolastiche (Italstudio). L'apprendimento dell'italiano L2 è indispensabile per evitare che questi alunni accumulino deficit rispetto ai loro compagni madrelingua italiani. Questi laboratori sono stati rivolti anche a quei giovani migranti lavoratori che erano fuori dal circuito dell'educazione formale e che frequentavano la scuola popolare di FOCUS-CDS. Il laboratorio di italiano L2, mirato alle specifiche esigenze degli alunni, si è proposto allo stesso tempo come uno strumento di supporto agli insegnanti, integrandosi con l'intera offerta formativa e armonizzandosi con le attività dei laboratori interculturali proposti dal progetto nelle scuole. L'insegnamento dell'italiano è stato realizzato sia da FOCUS-CDS, con insegnanti in possesso della certificazione DITALS, sia dalle singole scuole partner del progetto, rivolto a quegli alunni da loro stesse individuati come bisognosi di potenziamento linguistico. Un ruolo attivo in queste attività è stato svolto da giovani di origine straniera, tra cui studenti universitari, studenti di seconda generazione e studenti lavoratori delle “scuole popolari”, che hanno svolto un ruolo di “tutorato tra pari”, affiancando gli allievi stranieri. La seconda fase del potenziamento dell'italiano L2 si è sviluppata, invece, attraverso un laboratorio di scrittura creativa autobiografica, come attività integrativa rispetto al potenziamento linguistico. Il laboratorio è servito, da un lato, ad esercitare le capacità narrative e di scrittura e, dall'altro, a far esprimere liberamente i ragazzi, facendo emergere vissuto personale, esperienze e storie di vita, cosa che ha avuto in alcuni casi anche una funzione catartica. Il laboratorio ha rappresentato un'interessante sperimentazione interculturale perché ha voluto valorizzare il sapere esperienziale a partire dal vissuto e dalla storia personale e dinamica di ognuno.

Area 3. Plurilinguismo e intercultura: laboratori interculturali e sulle lingue materne nelle scuole e nel territorio.

All'interno di tale area le attività svolte sono state le seguenti:

a) *laboratorio interculturale gestito congiuntamente da FOCUS-CDS, dalle associazioni migranti e dalle scuole partner.* Con il coordinamento di FOCUS-CDS, ognuna delle associazioni partner del progetto (A modo Bio, Donne a Colori, Incredere, Romni, UM, Zhonghua) e aderenti (Articolo 3, Casa Africa) ha realizzato nelle scuole partner una serie di incontri ed attività interculturali e multidisciplinari. La ricca rete di associazioni, molte delle quali già partner del precedente progetto *Orientamenti Interculturali* e volutamente costruita con provenienze e retroterra diversi, ha dato vita ad un panorama ampio e articolato di proposte. L'approccio interculturale ha previsto la realizzazione delle attività non solo con i ragazzi di origine straniera ma anche con quelli italiani, e ha mirato a coinvolgere al massimo livello famiglie, corpo docente, studenti universitari e giovani delle comunità migranti, incluse le seconde generazioni, con l'obiettivo di porsi come uno strumento ad integrazione del più generale piano dell'offerta formativa. I laboratori sono stati condotti tutti con una metodologia partecipativa che prevedeva il coinvolgimento attivo e il contributo dei ragazzi. Le attività hanno spaziato dalle rassegne di cinema e documentari dal mondo, a laboratori di letteratura migrante, storia e geografia, musica, cibo, arti visive dei vari Paesi, e si sono concluse con un evento pubblico finale che ha visto la partecipazione di numerosi partner. Il tema guida degli interventi che ha svolto la funzione di filo conduttore è stato quello del "genocidio": intorno a tale tema e ai tanti genocidi misconosciuti o trascurati si sono articolati gli interventi delle associazioni e sono state organizzate le attività del laboratorio interculturale e di educazione alla cittadinanza⁵;

b) *ricerca-azione sul plurilinguismo.* È stata impostata ed avviata un'indagine con gli alunni delle scuole interessate, con gli studenti universitari di Roma Tre e con i giovani delle comunità migranti allo scopo di conoscere e valorizzare i bagagli linguistici e culturali, in particolare le lingua materne, dei giovani migranti e di seconda generazione. I risultati dell'indagine saranno elaborati e sintetizzati in un report di ricerca⁶.

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

⁵ Su questo aspetto si veda il capitolo di Grazia Pietropaolo all'interno del presente volume.

⁶ Sul tema del plurilinguismo e della lingua madre si veda il capitolo di Amalia Romano all'interno del presente volume.

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, associazioni 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 negli incontri di orientamento;

– *IIS 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 Romni onlus*, partner, 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*, partner, associazione di donne della comunità del Rwanda e Burundi, coinvolta nella

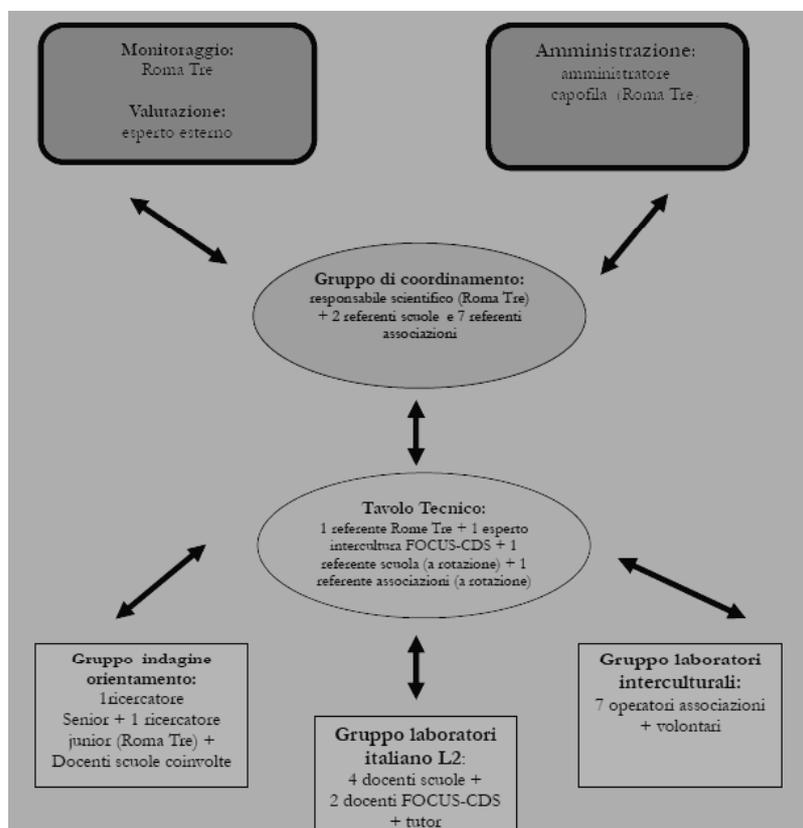
elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

– *Associazione Zhonghua*, partner, associazione cinese, coinvolta nella elaborazione e realizzazione dei laboratori interculturali e nelle attività formative con insegnanti ed operatori;

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

Va segnalato che alle attività di formazione ad una prospettiva di educazione interculturale alla cittadinanza hanno partecipato insegnanti e personale ATA di altri istituti scolastici di Roma (tra i quali si segnalano: l'IC Wojtyla di via Concesio e di via Castelseprio, l'IC Belforte del Chienti, l'IC Manin-Di Donato, l'IPST De Santis) e che altri 8 istituti scolastici romani sono stati coinvolti nella realizzazione dell'indagine sulle motivazioni delle scelte scolastiche e professionali degli studenti con cittadinanza non italiana.

L'ampiezza e la particolare struttura del partenariato hanno richiesto un continuo lavoro di coordinamento e le parole chiave del progetto possono essere individuate nelle seguenti: intercultura e cittadinanza, orientamento, plurilinguismo e lingue madri, formazione per tutti, ricerca e sperimentazione. La costruzione di una rete stabile e funzionante ha richiesto la costruzione di un lessico condiviso e tale traguardo è stato raggiunto attraverso la struttura di coordinamento del progetto messa in campo e di seguito rappresentata:



I destinatari diretti e indiretti e i principali risultati 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. Questi giovani sono stati intercettati nell'ambito delle comunità migranti, delle scuole coinvolte nel progetto e dei Dipartimenti universitari dell'Università Roma Tre. In particolare, l'azione di orientamento si è rivolta soprattutto a coloro che sono in prossimità delle fasi cruciali di transizione scolastica (ultimo anno di Scuola secondaria di I grado). La sperimentazione è stata portata avanti con le scuole coinvolte, per un totale di circa 200 studenti; i laboratori di potenziamento dell'italiano L2 hanno coinvolto circa 300 studenti infradiciottenni e 40 giovani adulti lavoratori delle scuole popolari; altri 400 giovani circa, compresi gli studenti

italiani, sono stati intercettati nell'ambito delle comunità migranti e tramite le scuole e coinvolti nei laboratori interculturali; 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 risultati più significativi del progetto riguardano, probabilmente, la sfera qualitativa e il potenziale effetto moltiplicatore delle sperimentazioni introdotte. In termini di risultati permanenti si può affermare che:

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 straniere, le scuole e le famiglie, l'Università e che collabora alla creazione di un circuito virtuoso che incentiva 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 parta dall'individuazione dei bisogni e delle risorse specifiche di ciascuno studente e si concretizzi 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 azioni d'informazione e di pubblicizzazione adottate

Tutti gli eventi e 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 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 10 giugno 2014. Tale evento, dal titolo *Roma accoglie: dalle difficoltà alle opportunità. Evento conclusivo dei progetti F.E.I finanziati nel territorio della Provincia di Roma – Annualità 2012*, fortemente voluto dalla Prefettura di Roma⁷ 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 per il secondo anno consecutivo un evento finale comune dei progetti FEI dell’area romana (e non solo) rappresenta 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 tratta di un’esperienza che si va consolidando, che dovrà essere ulteriormente migliorata e approfondita e che rappresenta la premessa per un maggiore coordinamento degli interventi affinché diventino sempre più stabili, di sistema e siano sempre più rispondenti alle reali necessità del territorio assumendo anche un ruolo propositivo in termini di politiche dell’integrazione.

⁷ Vanno ringraziati, in particolare, la dott.ssa Marina Cestelli, funzionaria della Prefettura di Roma, e il Viceprefetto aggiunto Giovanni Luigi Bombagi, Dirigente della Prefettura di Roma, Responsabile del Coordinamento del Consiglio Territoriale per l’Immigrazione della Provincia di Roma. Devono essere ringraziati, inoltre, gli altri 14 beneficiari che, oltre al CREIFOS – Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, hanno concorso alla realizzazione dell’evento finale collettivo (CRS – Cooperativa Roma Solidarietà; Provincia di Roma, Dipartimento IX “Sviluppo Sociale e Politiche per l’Integrazione” – Servizio 2 “Immigrazione e Interventi in campo Sociale”; Roma Capitale – Dipartimento attività economiche e produttive, formazione e lavoro; CIES – Centro Informazione e Educazione allo Sviluppo; Consorzio NETTUNO; Save the Children; Associazione Crea; Azienda Ospedaliera S. Camillo Forlanini; IFO – Istituti Fisioterapici Ospedalieri; Programma Integra; Unione Forense per la Tutela dei Diritti Umani; IPRS – Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali; CSER – Centro Studi Emigrazione Roma; CeSPI – Centro Studi di Politica Internazionale) che si è svolto presso l’Aula Consiliare della Provincia di Roma.



1. L'indagine sulle scelte scolastiche degli studenti con cittadinanza non italiana

BIANCA BRICEAG, ALESSANDRA CALSALBORE, ALESSIA CHECCHI, VERONICA RICCARDI, ZINETA TACE

1.1 La metodologia della ricerca¹

L'indagine sulle scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana, promossa all'interno del progetto FEI *Orientamenti interculturali per la cittadinanza* (azione 3, annualità 2012) e coordinata da Massimiliano Fiorucci e Marco Catarci, è stata realizzata tra ottobre 2014 e giugno 2014.

L'indagine era finalizzata a perseguire i seguenti obiettivi:

- descrivere e comprendere le scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana iscritti al terzo anno delle Scuole secondarie di primo grado;
- descrivere e comprendere i desideri e le aspettative per il futuro degli allievi con cittadinanza non italiana;
- indagare il livello di conoscenza della lingua italiana e di altre lingue da parte degli studenti con cittadinanza non italiana;
- individuare i soggetti e i rapporti (insegnanti, genitori, gruppo dei pari, ecc.) che pesano maggiormente sulle scelte scolastiche e sui desideri per il futuro degli alunni con cittadinanza non italiana;
- descrivere consumi culturali e abitudini quotidiane dei giovani con cittadinanza non italiana.

L'indagine rappresenta la prosecuzione della ricerca *Orientamenti Interculturali*², conclusa a giugno 2013, sempre coordinata da Marco Catarci

¹ Il presente paragrafo è stato scritto da Veronica Riccardi. Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

² Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Orientamenti Interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando, Roma, 2013.

e Massimiliano Fiorucci e promossa nell'ambito dei progetti FEI (azione 3, annualità 2011), finalizzata ad indagare le motivazioni delle scelte scolastiche e professionali degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti al primo anno delle Scuole secondarie di secondo grado attraverso la raccolta di dati qualitativi e quantitativi. L'indagine descritta nel presente capitolo, a differenza di quelle del 2013, vuole descrivere e comprendere le motivazioni delle scelte scolastiche degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti al terzo anno delle Scuole secondarie di primo grado, che quindi ancora devono scegliere a quale Scuola superiore iscriversi. Come l'indagine del 2013, la presente indagine si è svolta sul territorio della città di Roma.

L'ambito di indagine scelto – gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti all'ultimo anno delle Scuole secondarie di primo grado – appare particolarmente interessante poiché si tratta di un momento molto delicato di transizione dalla Scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado. Come ogni cambiamento, questo periodo di passaggio comporta incertezze, timori, dubbi, aspettative e desideri. La scelta della Scuola superiore è una scelta particolarmente importante poiché rappresenta un importante fattore predittivo del futuro dei giovani: l'istruzione superiore è, difatti, il ponte che collega il mondo della formazione al mondo del lavoro. Per gli alunni stranieri, forse in maniera ancora più forte che per gli alunni autoctoni, questo momento di scelta è importante e delicato e coinvolge numerosi fattori sia soggettivi (interessi, aspettative dei genitori, ecc.) che oggettivi (difficoltà di immaginare il proprio futuro). La tematica affrontata nella presente ricerca è ormai centrale nel dibattito pubblico e nella vita quotidiana della maggior parte degli istituti scolastici italiani.

Appare utile, in questo contesto, ricordare le caratteristiche degli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico nazionale. L'anno scolastico 2012/2013 si è concluso, come accade ormai dal 2000, con un incremento delle iscrizioni degli studenti con cittadinanza non italiana che, nell'anno scolastico di riferimento, è stato di 30.691 unità (+4,1%). Su una popolazione complessiva di 8.943.353 studenti, quelli con cittadinanza non italiana sono l'8,8% (786.630). Questa percentuale subisce delle forti oscillazioni tra le diverse aree del Paese: nelle regioni settentrionali è molto alto (Nord Est 13,3%, Nord Ovest 13,1%, Centro 10,9%) mentre nelle regioni meridionali è decisamente più basso (al Sud e nelle Isole non supera il 3%)³.

³ Cfr. Idos/Unar, *Immigrazione. Dossier Statistico 2013. Dalle discriminazioni ai diritti*, Idos, Roma, 2013, p. 226.

Gli alunni con cittadinanza non italiana sono così distribuiti all'interno del sistema scolastico italiano: il 20,9% di loro frequenta la Scuola dell'infanzia, il 35,1% la Scuola primaria, il 21,7% la Scuola secondaria di I grado e il 22,3% la Scuola secondaria di II grado. La loro incidenza percentuale sul totale degli iscritti diminuisce al salire dei gradi di istruzione: mentre supera il 9% nella Scuola dell'infanzia, nella Scuola primaria e nella Scuola secondaria di primo grado, questo valore scende fino al 6,6% nella Scuola secondaria di secondo grado⁴.

Le cittadinanze degli studenti mostrano una netta prevalenza del continente europeo (49,8%), seguito dall'Africa (24%), dall'Asia (16,4%) e dall'America (9,1%). La Romania continua ad essere il primo Paese per numero di alunni (148.602, pari al 18,9%), seguita dall'Albania (104.710, pari al 13,3%), dal Marocco (98.106, pari al 12,5%) e dalla Cina (36.048, pari al 4,6%); con quote inferiori al 3%, seguono la Moldavia, le Filippine, l'India, l'Ucraina, l'Ecuador e il Perù⁵.

Un dato molto interessante è che 371.372 alunni con cittadinanza non italiana (47,2%) sono nati in Italia. È difficile, a questo punto, continuare a distinguere nettamente tra italiani e non italiani se non perché, al salire dei gradi scolastici, si concretizza in maniera sempre più marcata la linea di divisione tra figli di italiani e figli di lavoratori immigrati⁶.

La scelta della Scuola secondaria di II grado è oggi un momento cruciale in cui si sente fortemente il peso delle differenze di origine. I 175.120 alunni con cittadinanza non italiana iscritti alle Scuole secondarie di II grado sono concentrati negli istituti tecnici (38,5%) e professionali (38,6%) e poco presenti nei licei (19,8%) e nell'istruzione artistica (3,1%)⁷. I dati confermano un quadro che rimane immutato fin dagli inizi del 2000: i ragazzi di origine immigrata continuano ad orientarsi prevalentemente verso la formazione tecnica e professionale. Alcune ricerche⁸ confermano che le scelte scolastiche di studenti italiani e stranieri sono influenzate, al netto di fattori come lo status sociale, economico e culturale e l'abilità scolastica, dal fatto di essere cittadini stranieri. A parità di condizioni, i cittadini stranieri sono portati a “rivedere dal basso” i propri percorsi formativi

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. *ivi*, pp. 226-227.

⁶ Cfr. *ivi*, p. 227.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. Canino P. (a cura di), *Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri*, Quaderni della fondazione CARIPLO, 3, 2010.

(maggiori possibilità di abbandono, minore probabilità di avviare un percorso che possa continuare fino all'Università, ecc.). Questa situazione, oltre a costituire un fattore di iniquità sociale, rappresenta un vero e proprio inutilizzo delle risorse costituite dalle potenzialità degli studenti con cittadinanza non italiana.

Si tratta dunque di una vera e propria canalizzazione delle scelte che si può interpretare attraverso una molteplicità di variabili di tipo economico, familiare, legate all'apprendimento e all'orientamento messo in atto dai docenti e dalle scuole⁹. È importante ricordare che vi è una sostanziale differenza tra studenti stranieri nati in Italia e studenti che vi arrivano nel corso dell'infanzia o dell'adolescenza: gli alunni nati in Italia compiono solitamente scelte più simili a quelle degli alunni autoctoni.

Nell'anno scolastico 2011/2012, 72.619 studenti stranieri si sono iscritti nelle scuole del Lazio. Il 78,2% di questi studenti ha studiato in una scuola della provincia romana e il 50,5% nella città di Roma. La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole romane, essendo un fenomeno molto forte, fa apparire la presenza di questi alunni nella sua complessità e nelle sue potenzialità. Nelle scuole romane, nell'anno scolastico di riferimento, si sono iscritti nella sue scuole 36.658 alunni con cittadinanza non italiana, pari 9,4% del totale¹⁰.

Per quanto riguarda la scelta del campione, si è deciso di utilizzare un campionamento non probabilistico¹¹ ragionato, basato cioè sulla scelta di casi con caratteristiche considerate positive per la ricerca¹². Si è scelto dunque di utilizzare un campionamento intenzionale accidentale, basato sulla decisione di introdurre nel campione soggetti aventi caratteristiche significative per la ricerca e sulla scelta di includere i primi soggetti che aderiscono volontariamente alla ricerca¹³. I dati ottenuti con questo tipo di ricerca non possono essere generalizzati all'intera popolazione dato che si

⁹ Cfr. MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, «Quaderni ISMO», 1/2014, Fondazione ISMU, Milano, 2014, pp. 59-65.

¹⁰ Cfr. Caritas di Roma, Provincia di Roma, Camera di Commercio di Roma, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Ottavo Rapporto*, Idos, Roma, 2012.

¹¹ Cfr. Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. L'analisi dei dati*, il Mulino, Bologna, 2003, pp. 33-36.

¹² Cfr. Bruschi A., *Metodologia della ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 168.

¹³ Cfr. Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1995, p. 139; Memoli R., *Strategie e strumenti della ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp. 77-79.

ignora la misura in cui gli intervistati campionati assomigliano alla popolazione ma possono essere molto utili per le ricerche di sfondo con ipotesi di ricerca non ben delineate¹⁴.

Nella presente indagine, sono state incluse nel campione le Scuole secondarie di primo grado presenti nel comune di Roma che hanno fornito la loro disponibilità a far parte del campione. Sono state così incluse 8 scuole nel campione, tutte con una significativa presenza di allievi con cittadinanza non italiana. Queste scuole si trovano in diversi municipi di Roma: I (Centro storico e Prati), III (Montesacro), IV (Tiburtina), V (Prenestino e Centocelle), VI (Municipio delle Torri), XIV (Monte Mario) e XV (Cassia e Flaminia).

Sulla base della determinazione del campione prima descritta, l'indagine è stata svolta utilizzando un questionario rivolto a tutti gli allievi con cittadinanza non italiana presenti nel singolo istituto ed iscritti al terzo anno, per un totale di 154 questionari somministrati.

I 154 studenti con cittadinanza non italiana che hanno compilato il questionario sono quasi tutti nati negli anni 1998, 1999 e 2000, solamente 3 (2%) di loro sono nati nel 1997 e 3 (2%) nel 2001. Gli studenti sono prevalentemente maschi (62,3%). La cittadinanza più numerosa, a parte i nati in Italia che costituiscono più del 30% del campione, è quella dei ragazzi romeni (18,2%).

Come mostra la tabella 1, più della metà degli studenti che hanno partecipato all'indagine è nato in Italia o arrivato molto piccolo; solo il 38,4% di loro è arrivato in Italia dopo i 6 anni di vita.

Tabella 1: Risposte alla domanda 57 del questionario (Quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia?)

| | % |
|---------------------|------|
| Sono nato in Italia | 34,4 |
| Da 0 a 3 anni | 14,6 |
| Da 3 a 6 anni | 12,6 |
| Da 6 a 11 anni | 21,2 |
| Più di 11 anni | 17,2 |

¹⁴ Cfr. Zammuner V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna 1998, p. 35.

La tabella 2 mostra, invece, da quanto tempo gli studenti che hanno partecipato all'indagine vivono a Roma. La maggior parte di loro (36,4%) vive a Roma da sempre e non ha quindi vissuto in nessuna altra località italiana; solamente una piccola parte degli studenti che ha fatto parte del campione (9,9%) vive a Roma da un anno o meno.

Tabella 2: Risposte alla domanda 58 del questionario (Da quanto tempo vivi a Roma?)

| | % |
|--------------------|------|
| Da sempre | 36,4 |
| Da meno di un anno | 5,3 |
| Da un anno | 4,6 |
| Da 3 anni | 20,5 |
| Da 5 anni | 8,6 |
| Da più di 5 anni | 24,5 |

La complessità e la ricchezza delle tematiche indagate si sono tradotte in un questionario articolato, composto da 58 domande, prevalentemente a risposta chiusa, per complessive 245 variabili, articolato in sei sezioni:

- *dati ascrittivi*: genere, anno e luogo di nascita, luogo di nascita dei genitori, tempo di permanenza in Italia e a Roma;
- *percorso scolastico*: risultati e difficoltà del percorso scolastico, soddisfazione rispetto ai diversi aspetti della vita scolastica (insegnanti, compagni di classe, strutture della scuola, organizzazione della scuola), ecc.;
- *dimensione sociale e familiare*: informazioni relative al nucleo familiare (titolo di studio e lavoro dei genitori), progetto migratorio, relazioni e consumi culturali del nucleo familiare, desideri ed aspettative per il futuro dei figli;
- *plurilinguismo*: livello di padronanza della lingua italiana ed eventuali difficoltà, conoscenza di altre lingue oltre l'italiano;
- *orientamento, motivazioni ed aspettative per il futuro*: esperienza scolastica precedente, partecipazione ad attività di orientamento, ac-

- cesso e rilevanza assegnata alle fonti informative, scelte scolastiche future, ruolo e pesi di diversi fattori sulle scelte scolastiche (insegnanti, amici, genitori, ecc.), progetti e desideri per il futuro;
- *amicizie e tempo libero*: attività svolte nel tempo libero, relazioni sociali, utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Essendo la finalità principale della ricerca di natura esplorativa, l'obiettivo che ci si è posti non è tanto, o non solo, di natura statistica, considerando anche la non elevata numerosità del campione, quanto piuttosto verificare se esiste una correlazione tra le scelte scolastiche degli studenti con cittadinanza non italiana e il peso di alcuni fattori per ipotizzare, costruire e sperimentare percorsi di formazione rivolti a genitori e insegnanti e percorsi di orientamento direttamente rivolti agli studenti. I risultati della presente indagine possono contribuire ad avviare processi di orientamento più efficaci e capaci di tenere in considerazione e valorizzare le attitudini individuali e le attività messe in atto nelle scuole.

1.2 Il percorso scolastico degli studenti con cittadinanza non italiana¹⁵

La questione delle scelte scolastiche è, senza dubbio, un nodo cruciale e complesso che caratterizza il percorso di qualsiasi studente e, inevitabilmente, della sua famiglia. Complessità che risulta maggiore per coloro che non hanno la cittadinanza italiana e si trovano, per diversi motivi e sempre più frequentemente, a intraprendere un percorso di studi in Italia.

I dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca mostrano che gli studenti con cittadinanza non italiana (Cni) costituiscono l'8,8% del totale della popolazione scolastica nazionale¹⁶. Come si può vedere in tabella 3, la loro presenza nelle scuole di ogni grado è notevolmente incrementata nel periodo tra il 2001 e il 2013.

¹⁵ Il presente paragrafo è stato scritto da Bianca Briceag.

¹⁶ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana*, op. cit.

Tabella 3: Alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. Serie storica

| A.s. | Alunni Cni | Infanzia | Primaria | Secondaria di I grado | Secondaria di II grado | Base 100 A.s. 2001/2002 |
|-----------|------------|----------|----------|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| 2001/2002 | 196.414 | 39.445 | 84.122 | 45.253 | 27.594 | 100 |
| 2012/2013 | 786.630 | 164.589 | 276.129 | 170.792 | 175.120 | 400 |

Fonte: Elaborazione dati MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, p. 13.

La distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana ne conferma una maggiore presenza, storicamente nota, nella Scuola primaria. Tuttavia, negli ultimi anni, questa presenza ha subito una leggera perdita percentuale dal 42,8% al 35,1%. Sono aumentate, invece, le iscrizioni nella secondaria di secondo grado, passate dal 14% dell'anno scolastico 2001/2002 al 22,3% del 2013/2014. Un lieve incremento di studenti con cittadinanza non italiana (Cni) è riscontrabile anche nella Scuola dell'infanzia: dal 20,1% al 20,9%. In leggero calo, invece, la percentuale di alunni iscritti alle Scuole secondarie di primo grado che scende al 21,7% dal 23% di dodici anni fa (tabella 4).

Tabella 4: Alunni con cittadinanza non italiana e distribuzione percentuale nei diversi ordini scolastici. Serie storica.

| A.s. | Alunni Cni | Di cui: % Infanzia | Di cui: % Primaria | Di cui: % Secondaria di I grado | Di cui: % Secondaria di II grado |
|-----------|------------|--------------------|--------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| 2001/2002 | 196.414 | 20,1 | 42,8 | 23,0 | 14,0 |
| 2012/2013 | 786.630 | 20,9 | 35,1 | 21,7 | 22,3 |

Fonte: Elaborazione dati MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, p. 15.

Il fenomeno, sempre più frequente, della permanenza prolungata (e spesso definitiva) in Italia di cittadini stranieri ha portato, di conseguenza, alla formazione di nuove famiglie e alla nascita dei loro bambini che, sep-

pur nati in territorio italiano, non ne hanno la cittadinanza. Questo dato è confermato dalle statistiche che mostrano come la presenza più rilevante degli studenti con cittadinanza non italiana ma nati in Italia (G2) sia nella Scuola dell'infanzia (il 79,9% del totale degli alunni Cni) e nella Scuola primaria (59,4%). La presenza degli studenti Cni nati in Italia è aumentata anche nelle Scuole secondarie dove, negli ultimi cinque anni, è quasi duplicata (31,8% nella secondaria di primo grado e 12,2% nella secondaria di secondo grado).

La tendenza alla formazione sul territorio dello Stato italiano di nuovi nuclei famigliari con cittadinanza non italiana è rilevabile anche da ulteriori dati. La presenza di studenti Cni neo-arrivati vede percentuali sempre più basse: nella Scuola primaria è circa il 3,8%; nella secondaria di primo grado è, approssimativamente, 3,6%; nella secondaria di secondo grado, infine, si attesta intorno al 3,5%. Queste percentuali hanno un'incidenza maggiore nelle regioni insulari e meridionali. È ipotizzabile che ciò possa essere dovuto al fatto che queste regioni, spesso, rappresentano una prima tappa di arrivo per la recente immigrazione.

Un cambiamento significativo è avvenuto anche nelle percentuali inerenti alla differenza di genere. La presenza femminile nella popolazione scolastica di origine non italiana, infatti, ha raggiunto circa il 48%, una incidenza simile a quella presente tra gli studenti di origine italiana. In alcune regioni la componente femminile di origine non italiana supera la corrispettiva italiana, in particolare, nel Nord-Est (50,4% contro 49,1%) e nel Nord-Ovest (50,2% contro 49,2%) nella Scuola secondaria di secondo grado.

Per quanto riguarda la provenienza, gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole italiane rappresentano tutti e cinque i continenti. Il 49,8% di questi alunni è originario di un Paese dell'Europa, il 24% dell'Africa, il 16,4% dell'Asia, il 9,1% delle Americhe e lo 0,05% dell'Oceania. Nel dettaglio, il primato spetta agli studenti di nazionalità romana, che superano di diversi punti percentuali quelli provenienti dall'Albania, in seconda posizione. Numerosi sono anche gli alunni con cittadinanza marocchina. Seguono, distaccati notevolmente, i rappresentanti di altre nazioni (tabella 5).

Tabella 5: Alunni con cittadinanza non italiana per principali cittadinanze e ordine di scuola. Valori percentuali A.s. 2012/2013

| Paese | Infanzia | Primaria | Secondaria di I grado | Secondaria di II grado | Totale |
|------------|----------|----------|-----------------------|------------------------|--------|
| Romania | 20,2 | 19,1 | 18,8 | 17,4 | 18,9 |
| Albania | 14,4 | 13,1 | 12,4 | 13,5 | 13,3 |
| Marocco | 15,3 | 13,3 | 12,3 | 8,7 | 12,5 |
| Cina | 4,3 | 4,7 | 5,5 | 3,6 | 4,6 |
| Filippine | 2,5 | 2,9 | 3,1 | 3,1 | 2,9 |
| Perù | 2,0 | 1,8 | 2,2 | 3,6 | 2,3 |
| Tunisia | 2,7 | 2,5 | 2,3 | 1,7 | 2,3 |
| Egitto | 2,2 | 1,9 | 1,4 | 1,3 | 1,7 |
| Bangladesh | 2,0 | 1,8 | 1,3 | 1,1 | 1,6 |

Fonte: Elaborazione dati MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, p. 38.

I dati che riguardano il rendimento scolastico confermano un miglioramento complessivo degli alunni con cittadinanza non italiana, nonostante siano ancora presenti forti componenti che concorrono a una condizione socio-culturale sfavorevole. Occorre, però, fare una distinzione tra i nati in Italia, che hanno effettuato tutto il percorso scolastico nel sistema italiano, e i “neo-arrivati” che hanno, di solito, già cominciato le scuole nel loro Paese di origine. Gli svantaggi tendono ad assottigliarsi per gli alunni con genitori immigrati ma nati in Italia che hanno percorsi di scolarizzazione simili agli alunni italiani perché hanno aspirazioni e vissuti analoghi, diversamente dagli alunni neo-arrivati. Questi ultimi, infatti, giungendo spesso con una formazione scolastica già avviata nel Paese di origine, si trovano a dover affrontare maggiori sforzi per colmare la conoscenza della lingua italiana e incontrano maggiori difficoltà nell'orientarsi nel sistema scolastico e nella società italiana.

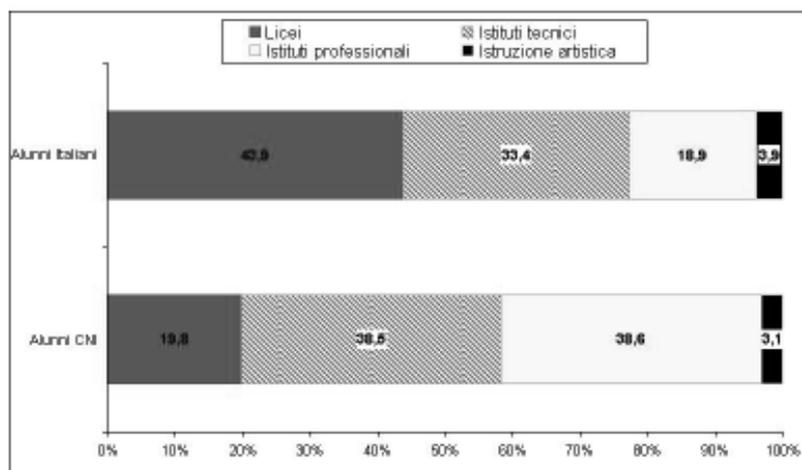
I risultati scolastici incidono, in buona parte, anche sulle scelte scolastiche da intraprendere. Per le famiglie di origine non italiana con figli in età pre-scolare, in particolare, il dilemma si presenta già a partire dalla decisione di iscrivere o meno i propri figli alla Scuola dell'infanzia, non obbligatoria, statale o privata.

Il momento delle decisioni si ripresenta alla fine della Scuola secondaria di primo grado quando i ragazzi con cittadinanza non italiana devono compiere una scelta formativa importante, così come accade per gli studenti italiani. Il momento di transizione accomuna dunque tutti gli adolescenti a fine della Scuola secondaria di primo grado a prescindere dalla nazionalità, tuttavia sembra che gli alunni con cittadinanza non italiana siano più insicuri sulla scelta da fare dopo l'esame di Stato. Innanzi tutto i giovani si trovano a decidere se continuare il percorso scolastico investendo a lungo termine nell'istruzione o puntare nell'immediato al mondo del lavoro, assolti gli obblighi scolastici. Questo dilemma è più difficile da risolvere per gli studenti Cni perché per costellato da numerosi e complessi fattori. *In primis*, le difficoltà linguistiche e le condizioni economiche, spesso disagiate, che rendono complicato l'accesso a strumenti di ricerca (dispositivi informatici, accesso a internet, ecc.) e che creano, di conseguenza, difficoltà a reperire informazioni per l'orientamento scolastico. Altri fattori di indecisione, non meno importanti sono: la capacità di immaginarsi futuri lavoratori in Italia, le difficoltà d'inclusione proprie della dimensione socio-economica dovuta all'immigrazione e, non ultimi, tutti quei fattori che coinvolgono gli aspetti emotivi, le motivazioni e le aspettative.

Dalla lettura dei dati del Rapporto Nazionale del MIUR *Alunni con cittadinanza non italiana (2012/2013)* emerge che questa prima decisione è orientata sempre più verso il proseguimento della carriera scolastica. Gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti alla Scuola secondaria di secondo grado sono, infatti, in continuo aumento seppur con variazioni percentuali e con andamento territoriale differenziato. Rispetto ai dati di dodici anni prima, nell'anno scolastico 2012/2013 si registra un aumento del 6,6% degli iscritti di origine straniera.

Decidere di continuare gli studi pone l'adolescente e la famiglia alla scelta di un indirizzo formativo. I dati continuano a confermare una preferenza verso la formazione tecnica e professionale da parte degli studenti con cittadinanza non italiana, mentre nei licei essi costituiscono, ancora, una presenza marginale (figura 1).

Figura 1: Alunni per cittadinanza negli indirizzi di Scuola secondaria di secondo grado. Valori percentuali per A.s. 2012/2013



Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, p. 61.

I dati, pur confermando l'andamento generale nella scelta dell'indirizzo scolastico, evidenziano differenze significative a livello territoriale. Nelle regioni del Nord-Est e Nord-Ovest, storicamente più ricche di aziende che necessitano di una manodopera specializzata, gli iscritti negli istituti tecnici e professionali sono maggiori rispetto a coloro che optano per l'istruzione classico-scientifica (licei 16,8%; istituti tecnici 40,1%; istituti professionali 40,6%). Al Centro, al Sud e nelle Isole, invece, le percentuali di iscritti ai licei si alza notevolmente (licei 24,0%; istituti tecnici 36,8%; istituti professionali 35,2%), probabilmente in relazione alle difficoltà di lavoro immediato che portano, di conseguenza, a continuare con gli studi universitari. Oltre alle naturali disponibilità lavorative locali, vi sono altri fattori che influenzano queste variazioni tra cui la distribuzione non uniforme degli immigrati nelle varie regioni, le differenti reti di assistenza tra connazionali ed il Paese di origine. La differenza nelle scelte scolastiche, infatti, è strettamente correlata anche alla nazione di provenienza delle famiglie con cittadinanza non italiana. Tra i principali gruppi nazionali presenti in Italia, si può notare che gli alunni provenienti dalla Romania, dall'Ucraina e dall'Albania sono maggiormente presenti nei licei e negli istituti artistici,

mentre gli alunni con cittadinanza marocchina, filippina e tunisina preferiscono, in genere, gli istituti tecnici e professionali (tabella 6).

Tabella 6: Alunni con cittadinanza non italiana nella Scuola secondaria di secondo grado per indirizzi e principali gruppi nazionali presenti in Italia. Valori assoluti e percentuali A.s. 2012/2013

| Paese | Liceo | Istituto tecnico | Istituto professionale | Istruzione artistica | Totale iscritti |
|-----------|-------|------------------|------------------------|----------------------|-----------------|
| Romania | 24,5 | 41,7 | 30,6 | 3,1 | 30.478 |
| Ucraina | 23,9 | 40,3 | 31,8 | 4,1 | 7.996 |
| Albania | 22,4 | 37,0 | 38,2 | 2,3 | 23.614 |
| Marocco | 11,6 | 34,2 | 52,7 | 1,5 | 15.253 |
| Filippine | 15,9 | 37,8 | 41,7 | 4,5 | 5.454 |
| Tunisia | 16,9 | 36,7 | 43,9 | 2,5 | 2.943 |

Fonte: Elaborazione dati MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, p. 64.

Un'ulteriore fondamentale variabile che incide sulla scelta dell'indirizzo formativo degli studenti è il rendimento scolastico. Gli studenti con cittadinanza non italiana (in particolare i "neo-arrivati") sono maggiormente soggetti all'insuccesso e all'uscita dal sistema scolastico prima della conclusione del ciclo di studi. Gli indicatori connessi a questo dato rivelano, nella maggior parte dei casi, una condizione socio-economica svantaggiata e i processi di dispersione¹⁷. Come già accennato, le disuguaglianze tendono ad assottigliarsi tra gli italiani di nascita e gli studenti Cni nati in Italia. Il migliore rendimento di questi ultimi rispetto ai "neo-arrivati" è dovuto, principalmente, alle minori difficoltà di comprensione della lingua italiana. Un numero sempre maggiore di famiglie con cittadinanza non italiana, infatti, ha cominciato a parlare l'italiano con i figli quando questi cominciano a frequentare la Scuola dell'infanzia o la Scuola primaria. Inoltre, la permanenza prolungata in Italia migliora la posizione sociale delle famiglie e, in qualche caso, anche il capitale umano grazie ai corsi di alfabetizzazione e formazione degli adulti.

¹⁷ Cfr. OECD, *Equal Opportunities? The labour market integration of the children of immigrants*, 2010, in http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/equal-opportunities_9789264086395-en, consultato nel mese di maggio 2014.

Nonostante i miglioramenti degli esiti scolastici nel corso dell'ultimo decennio, tra gli studenti Cni il tasso di non ammissione alla classe successiva è, ancora, elevato. Ciò risulta un fattore determinante per la dispersione scolastica di questi ragazzi. Mentre nella scuola dell'obbligo gli studenti non promossi saranno conteggiati come "ripetenti" l'anno seguente, nella Scuola secondaria di secondo grado, dopo i 16 anni, la delusione conseguente a una mancata ammissione può determinare un calo di motivazioni a continuare gli studi e un conseguente abbandono prematuro.

Secondo i dati statistici di alcune ricerche nazionali la non ammissione alla classe successiva è giustificata in maniera differente a seconda dell'età dello studente e del suo rendimento scolastico¹⁸. Nella Scuola primaria, la non ammissione non corrisponde a voler "punire" l'alunno a causa dello scarso rendimento ma è intesa come un'occasione (o necessità) per migliorare le difficoltà riscontrate a scuola e prevenire futuri insuccessi. Confrontando gli studenti Cni e gli studenti italiani, a livello nazionale, si osserva un divario notevole tra i giudizi finali di questi due gruppi. Nella Scuola primaria, i bambini stranieri più piccoli risultano essere più svantaggiati (i non ammessi alla seconda classe sono il 4,2% rispetto allo 0,5% degli italiani), mentre nella Scuola secondaria di primo grado la percentuale dei non ammessi Cni all'esame di terza media, seppur raddoppiando rispetto agli alunni che non superano la prima elementare (8,2% rispetto al 2,5%), accorcia il divario con i non ammessi italiani, i quali vedono invece quintuplicare il dato. Come avviene per altre statistiche di questo genere, il tasso di non ammissione varia notevolmente da area geografica ad area geografica facendo registrare per entrambi gli ordini scolastici nel Centro Sud e nelle Isole la percentuale maggiore di bocciature (tabella 7).

¹⁸ Cfr. Besozzi E., Colombo M., Santagati E. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

Tabella 7: Alunni con cittadinanza non italiana e alunni italiani non ammessi alla classe successiva, per anno di corsi, area geografica e ordine di scuola. Percentuale su scrutinati A.s. 2012/2013

| Scuola primaria | I anno | | II anno | | III anno | | IV anno | | V anno (non ammessi alla Scuola sec I gr.) | |
|-------------------------------------|--------|-----|---------|-----|--|-----|---------|-----|---|-----|
| | Cni | Ita | Cni | Ita | Cni | Ita | Cni | Ita | Cni | Ita |
| Nord-Ovest | 3,7 | 0,4 | 1,9 | 0,2 | 1,3 | 0,1 | 1,1 | 0,1 | 1,1 | 0,3 |
| Nord -Est | 3,7 | 0,3 | 1,7 | 0,2 | 1,1 | 0,1 | 0,9 | 0,1 | 0,9 | 0,2 |
| Centro | 3,3 | 0,4 | 2,0 | 0,2 | 1,2 | 0,1 | 0,9 | 0,1 | 1,2 | 0,2 |
| Sud | 8,3 | 0,5 | 4,4 | 0,3 | 3,1 | 0,2 | 3,1 | 0,1 | 2,3 | 0,3 |
| Isole | 9,8 | 1,1 | 4,5 | 0,5 | 3,2 | 0,3 | 2,5 | 0,2 | 2,9 | 0,4 |
| Totale Italia | 4,2 | 0,5 | 2,2 | 0,3 | 1,5 | 0,2 | 1,2 | 0,1 | 1,3 | 0,3 |
| | | | | | | | | | | |
| Scuola secondaria di primo grado | I anno | | II anno | | III anno (non ammessi all'esame) | | | | | |
| | Cni | Ita | Cni | Ita | Cni | | Ita | | | |
| Nord-Ovest | 11,1 | 3,2 | 7,9 | 2,7 | 7,8 | | 2,2 | | | |
| Nord -Est | 9,9 | 2,5 | 7,1 | 2,2 | 7,8 | | 1,8 | | | |
| Centro | 11,5 | 3,0 | 8,7 | 2,5 | 8,7 | | 2,1 | | | |
| Sud | 11,8 | 4,0 | 8,7 | 3,3 | 8,3 | | 2,4 | | | |
| Isole | 14,2 | 5,8 | 9,9 | 4,8 | 11,4 | | 4,7 | | | |
| Totale Italia | 11,1 | 3,6 | 8,0 | 3,0 | 8,2 | | 2,5 | | | |

Fonte: Elaborazione dati MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, pp. 70-71.

Nel caso della Scuola secondaria di secondo grado, il divario tra gli studenti Cni e gli studenti italiani per quanto riguarda la non ammissione all'esame di maturità diminuisce ulteriormente (la percentuale di non ammessi all'esame di maturità tra gli studenti Cni è di 8,6% mentre tra gli studenti italiani è di 4,3%). È difficile affermare se la causa sia imputabile al miglioramento del rendimento scolastico o al numero

elevato di abbandoni scolastici che avvengono in questo ordine di scuola (rimangono, in maggior numero, coloro che hanno ottenuto risultati migliori). È possibile, però, notare come l'indirizzo di studi sia determinante e significativo. Nei licei, generalmente considerati più impegnativi e scelti consapevolmente da chi pensa di poter affrontare questo tipo di studi, la percentuale di non ammissione alla classe successiva è nettamente minore rispetto agli istituti tecnici e professionali (tabella 8).

Tabella 8: Alunni italiani e stranieri non ammessi alla classe successiva, per anno di corso e indirizzo di studi. Scuole secondarie di secondo grado. Percentuale su scrutinati A.s. 2012/2013

| Scuola secondaria di secondo grado | I anno | | II anno | | III anno | | IV anno | | V anno (non ammessi all'esame di maturità) | |
|------------------------------------|--------|------|---------|------|----------|------|---------|------|--|-----|
| | Cni | Ita | Cni | Ita | Cni | Ita | Cni | Ita | Cni | Ita |
| Liceale | 24,6 | 9,0 | 13,3 | 5,7 | 12,9 | 5,9 | 7,8 | 3,7 | 2,9 | 1,5 |
| Tecnico | 37,6 | 21,4 | 23,1 | 14,2 | 25,4 | 15,0 | 18,6 | 11,6 | 9,3 | 5,8 |
| Professionale | 40,2 | 29,7 | 28,0 | 19,4 | 25,2 | 17,0 | 26,0 | 18,1 | 11,3 | 8,3 |
| Istr. Artistico | 34,7 | 20,5 | 19,4 | 11,9 | 21,8 | 12,2 | 14,9 | 9,5 | 7,6 | 4,8 |
| Totale indirizzi | 35,9 | 18,0 | 22,8 | 11,3 | 22,6 | 11,1 | 19,3 | 9,3 | 8,6 | 4,3 |

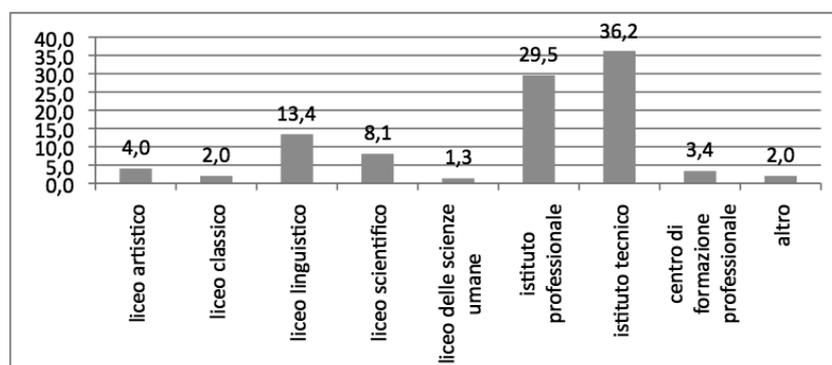
Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, pp. 77.

Il progetto *Orientamenti Interculturali*, realizzato nell'anno scolastico 2013/2014, ha focalizzato il proprio ambito di indagine sul passaggio dalla Scuola secondaria di primo grado alla Scuola secondaria di secondo grado degli studenti con cittadinanza non italiana nell'ambito territoriale della città di Roma.

L'analisi dei dati di questa ricerca conferma la tendenza degli adolescenti di cittadinanza non italiana a proseguire gli studi in un istituto tecnico e professionale piuttosto che in un liceo o in un istituto artistico (figura 2). Il questionario proposto agli studenti dell'ultimo anno delle Scuole medie ha evidenziato che la totalità di coloro che lo hanno compilato ha

espresso l'intenzione di proseguire gli studi nella secondaria di secondo grado. Il 36,2% ha indicato di essersi iscritto in un istituto tecnico, il 29,5% ha scelto un istituto professionale e circa il 28% ha optato per un liceo. È interessante osservare che, tra chi ha deciso di continuare con l'istruzione classico-scientifica, il liceo linguistico è tra i preferiti (13,4%). È ipotizzabile che il proprio patrimonio culturale plurilingue possa aver influito come valore aggiunto. Al polo opposto si situa il liceo classico (scelto dal 2,0%) e delle scienze umane (1,3%).

Figura 2: Risposte alla domanda 34 del questionario (Che tipo di scuola hai deciso di frequentare l'anno prossimo?)

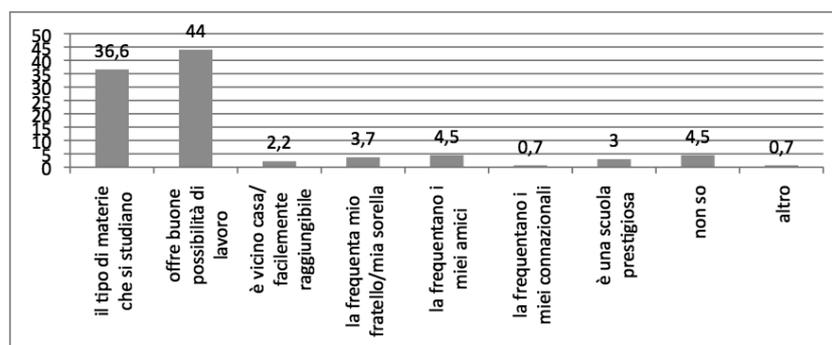


Le motivazioni che determinano la scelta della Scuola secondaria di secondo grado sono diverse e molteplici. Alcune sono di natura estrinseca (luogo, amici, ecc.) mentre altre di natura intrinseca (interessi, attitudini e inclinazioni personali). I fattori principali indicati dagli alunni che hanno partecipato all'indagine, infatti, sono le buone possibilità di lavoro (44,0%) e l'interesse verso le materie che si studiano (36,5%).

Le risposte al questionario indicano che fattori determinanti sono anche il rapporto con la comunità di origine, l'influenza delle reti di connazionali e il gruppo dei pari. Mantenere i legami con la comunità di origine permette di sviluppare una identità sicura e solida: una comunità aperta e ben insediata favorisce l'inclusione sociale. La presenza di un fratello o una sorella in una determinata scuola influenza il 3,5% degli alunni mentre un altro 3,5% ha deciso di iscriversi nella stessa scuola frequentata dagli amici con i quali si è stretto un forte legame di affetto e stima. Il prestigio di una determinata scuola ha convinto, invece, solo il 3,0%. La prossimità tra la

scuola e l'abitazione ha influito solo il 2,2% degli studenti. Una significativa percentuale di alunni non ha fornito una motivazione della propria scelta (4,5%) mentre solo lo 0,7% ha indicato l'opzione "altro".

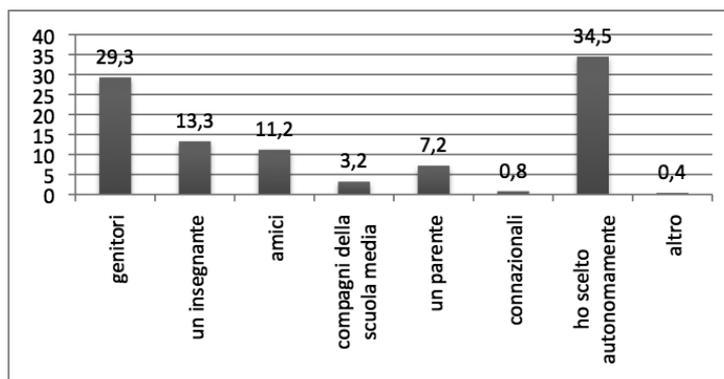
Figura 3: Risposta alla domanda 36 del questionario (Qual è il motivo principale che ti ha portato a scegliere la scuola che andrai a frequentare?)



La motivazione, ovviamente, non è l'unica componente che indirizza l'adolescente verso un tipo di scuola piuttosto che un altro. Sempre più presenti nella scuola italiana, le attività di orientamento scolastico (di carattere prevalentemente informativo) in ingresso e in uscita, hanno come obiettivo quello di rendere sempre più accessibili le informazioni necessarie a compiere la propria scelta. A queste attività, spesso, si affiancano le indicazioni degli insegnanti, dei genitori o dei parenti e degli amici.

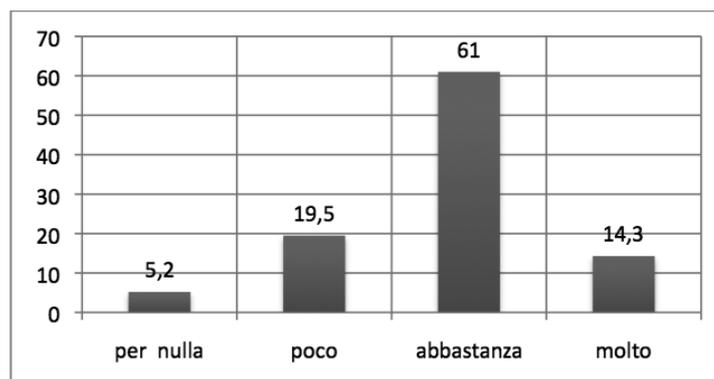
Dall'analisi dei dati emerge che una percentuale notevole di ragazzi si è affidata ai consigli dei genitori (29,3%), che assumono un ruolo essenziale nelle future scelte degli adolescenti poiché considerati punti di riferimento forti. I suggerimenti possono provenire anche da altri membri del parentado come indica il 7,2% degli studenti. Gli insegnanti che, favorendo l'apertura al dialogo e alla comunicazione rappresentano una figura guida, influiscono per il 13,3%. Coloro che, invece, si affidano al consiglio di amici sono il 11,2% degli alunni partecipanti all'indagine a cui si possono aggiungere quel 3,2% che seguono i compagni di Scuola media. È interessante notare che la maggioranza degli alunni ha, invece, scelto in modo autonomo la Scuola secondaria di secondo grado (34,5%), confermando che le motivazioni aiutano a decidere in maniera forte.

Figura 4: Risposta alla domanda 35 del questionario (Chi ti ha consigliato verso la scelta della scuola?)



Il clima scolastico è un'altra variabile importante per il successo formativo di tutti gli studenti. Alla sua formazione è coinvolto non soltanto il gruppo classe, ma l'intera scuola (insegnanti, collaboratori scolastici e personale amministrativo). Dall'analisi dei dati della ricerca, è emersa una concezione positiva della scuola. Gli studenti Cni la percepiscono generalmente come un ambiente accogliente in cui si trovano bene. Circa il 75% di coloro che hanno compilato il questionario è abbastanza contento di andare a scuola e solo al 24% circa piace poco o per nulla recarvisi (figura 5).

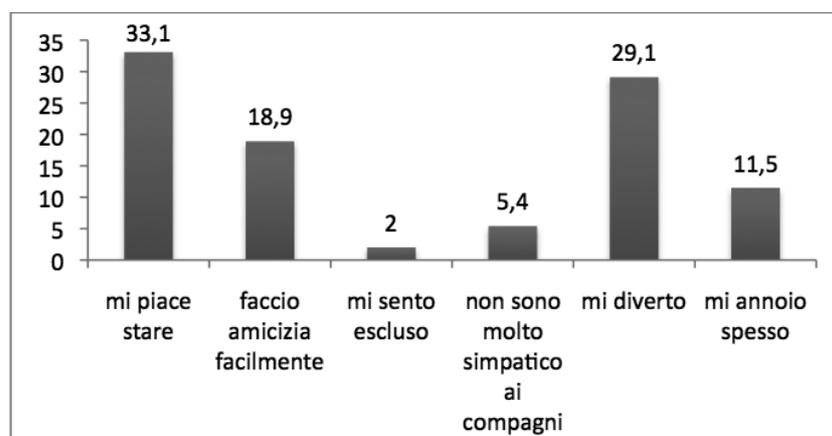
Figura 5: Risposte alla domanda 2 del questionario (Quanto ti piace andare a scuola?)



Questo dato, correlato ai risultati della domanda 3 del questionario (“la scuola è un posto in cui prevalentemente...”) permette di dedurre che il clima e la componente sociale giocano un ruolo determinante nella percezione dell’ambiente scolastico. Una larga maggioranza di studenti Cni, infatti, giudica piacevole stare in classe, un luogo in cui ci si diverte ed è possibile fare amicizia facilmente. È interessante notare come la somma delle percentuali di coloro che hanno una percezione positiva della scuola corrisponde, approssimativamente, alla percentuale di chi dichiara di avere un buon rapporto con gli insegnanti della classe (78%).

Quando l’inclusione sociale non avviene, gli studenti Cni che frequentano gli istituti romani affermano di non trovarsi bene a scuola, motivando questo disagio con lo scarso interesse o la scarsa simpatia che i compagni provano nei loro confronti e che li fa sentire esclusi. Anche in questo caso, il sentimento di sfiducia si estende agli insegnanti, dichiarando di non avere un buon rapporto con loro. Diversi fattori sono riconducibili a questi problemi di inclusione, come più volte sottolineato, tra cui le difficoltà di apprendimento e il *background* socio-culturale (figura 6).

Figura 6: Risposte alla domanda 3 del questionario (La scuola è un posto in cui prevalentemente...)



Anche i dati sul rendimento confermano, indirettamente, come l’inclusione sia il fattore principale per la costituzione di un clima favorevole a scuola e della sua percezione positiva. Gli alunni con cittadinanza non italiana esprimono apprezzamento per le materie studiate (circa il 70% di-

chiara questo gradimento) anche se ammettono difficoltà nello studio (in particolare per alcune materie come Matematica, Italiano e Lingue straniere). Le loro dichiarazioni sono avvalorate dalle valutazioni finali sul rendimento, che si situano intorno alla sufficienza.

Queste difficoltà, però, non inficiano la buona riuscita degli studi confermando quanto la scuola, per i ragazzi Cni, sia prima di tutto luogo di inclusione e, quando ciò accade, anche di apprendimento. Dai dati, infatti, è emerso che i due terzi degli studenti partecipanti all'indagine (il 75,5%) non sono mai stati bocciati, mentre il 21,6% ha ripetuto una volta. Solo una percentuale bassissima è stata bocciata due volte 2,7%.

Considerando tutti i dati sopra esposti si può ipotizzare che le scuole coinvolte sono riuscite ad individuare ed adottare strategie e strumenti per favorire l'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana creando, così, quel clima positivo che permette anche un apprendimento efficace.

1.3 La dimensione sociale e familiare¹⁹

1.3.1 Gli studenti con cittadinanza non italiana e le loro famiglie

La ricerca *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, oltre a focalizzare l'attenzione sui temi dell'orientamento e delle scelte scolastiche effettuate dagli studenti con cittadinanza non italiana iscritti all'ultimo anno della Scuola secondaria di primo grado, ha voluto analizzare i contesti familiari e sociali entro i quali si muovono i giovani di origine straniera.

Gli studi condotti in Italia e all'estero²⁰ su questo tema mostrano che il

¹⁹ Il presente paragrafo è stato scritto da Alessandra Casalbore.

²⁰ AA.VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, FrancoAngeli, Milano, 2007; Aguado Odina T., *Pedagogia intercultural*, McGraw-Hill, Madrid, 2003; Ambrosini M., Molina S., *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004; Andolfi M., Forghieri Manicardi P. (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Raffaello Cortina, Milano, 2002; Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, il Mulino, Bologna, 2007; Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005; Gilardoni G., *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multi-etnica*, FrancoAngeli, Milano, 2008; Gozzoli C., Regalia C., *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, il Mulino, Bologna, 2005; Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano, 2006; Portes A., *Legacies. The story of the immigrantsecond generation*, University

contesto familiare non è semplicemente uno sfondo alle scelte scolastiche compiute dai giovani allievi ma è, in molti casi, uno dei fattori che determina tali scelte. Il livello di istruzione dei genitori (in particolare quello della madre)²¹, i libri che si hanno in casa, il tipo di consumi culturali scelti dalla famiglia influenzano gli esiti e le scelte scolastiche future degli studenti in modo maggiore rispetto alla nazionalità di appartenenza.

Nella ricerca sono state analizzate in particolar modo tre variabili:

1) *Titolo di studio dei genitori.* Dall'elaborazione dei dati del questionario risulta che la maggioranza di essi possiede un titolo pari o superiore al diploma.

Tabella 9: Risposta alla domanda 16 del questionario (Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?)

| | Padre % | Madre % |
|----------------------------|------------|------------|
| Nessun titolo | 7,1 | 5,7 |
| Scuola dell'obbligo | 11,4 | 12,9 |
| Diploma | 35,7 | 34,3 |
| Laurea | 17,9 | 22,9 |
| Altro (specificare): | 0,7 | 24,3 |
| Non so | 27,1 | 5,7 |

2) *Lavoro dei genitori.* Ai titoli di studi mediamente alti non corrisponde un profilo lavorativo adeguato. La maggioranza del campione dichiara che il padre è un "operaio" (34,1%), solo una esigua minoranza (3,1%) sostiene che il genitore occupa una posizione "dirigenziale". Il discorso non cambia se prendiamo in esame il profilo lavorativo della madre, le opzioni che hanno ottenuto le percentuali maggiori sono:

- casalinga (27,4%);
- collaboratrice domestica (21,5%);
- impiegata (13,3%);
- operaia (8,9%).

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, 10/6/2003.

²¹ Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni, op. cit.*, p. 40.

Solo lo 0,7% delle madri conduce una carriera direttiva.

3) *Consumi culturali*. Dalla ricerca emerge che le attività maggiormente praticate dai genitori nel tempo libero sono:

- guardare la televisione (90% circa);
- navigare in internet (70% circa);
- frequentare luoghi di aggregazione (70% circa).

In posizione intermedia si situano le opzioni: “ascoltare musica” (40% circa), “leggere un libro” (40% circa) e “frequentare luoghi di culto” (circa il 30%), ottengono invece punteggi bassi le seguenti attività:

- visitare i musei (15% circa);
- praticare uno sport (15% circa);
- fare volontariato (12% circa);
- suonare uno strumento (4% circa).

La bassa frequenza di attività culturali praticate dalla famiglia è confermata anche dalle risposte ad altre due domande del questionario:

- 1) domanda 2.4: “In casa ci sono libri oltre a quelli scolastici?”. Nella maggioranza delle abitazioni (58,5%) sono presenti meno di 20 libri, nel 21,4% delle case meno di 100 e solo in una minoranza di casi (12,3%) è presente una libreria composta da più di 100 volumi;
- 2) domanda 2.5: “In casa si acquistano i giornali?”. La maggioranza delle famiglie (60,2%) acquista raramente i giornali, il 29,4% li acquista qualche volta e il 10,5% li compra regolarmente.

I bassi consumi culturali che, in parte, collidono con la presenza di titoli di studio alti potrebbero essere dovuti alla mancanza di tempo libero a disposizione dei genitori (impegnati molte ore al giorno in lavori pesanti e dequalificati) e a una situazione economica disagiata che non permette di usufruire di attività ricreative mediamente costose (teatro, mostre, ecc.).

Tutti questi aspetti esaminati vanno a comporre il capitale sociale familiare a disposizione del singolo allievo. Questa variabile riveste un ruolo di primo piano nello studio delle seconde generazioni perché è un fattore predittivo del futuro percorso di integrazione: «un capitale sociale alto svolge un ruolo determinante non solo rispetto a percorsi di assimilazione verso l’alto (*upward assimilation*), ma anche nei confronti delle due forme di assimilazione, quella selettiva che si gioca entro la comunità etnica (*selective assimilation*), e quella verso il basso (*downward assimilation*)»²².

Molto interessante a tal proposito è il contributo di P. Bourdieu, sociologo di orientamento marxista, che definisce il capitale sociale un mezzo di

²² Ivi, p. 56.

riproduzione delle disuguaglianze di classe in quanto in grado di potenziare il rendimento del capitale economico, culturale, politico e simbolico. Il capitale sociale si trasmette, secondo l'autore, da una generazione all'altra e rimane sostanzialmente patrimonio di una piccola *élite*, che gelosa di conservare il suo potere, deliberatamente decide di non spartirlo con le altre classi. Gli studi del sociologo francese sono stati ripresi dal sociologo statunitense J.S. Coleman il quale ritiene, in accordo con Bourdieu, che il capitale sociale sia un elemento della struttura sociale e che esso intrattenga relazioni importanti con altre forme di capitale: «rende possibile l'ottenimento di obiettivi che in sua assenza non potrebbero essere conseguiti, se non ad un costo molto superiore»²³. A differenza del sociologo francese crede, però, che non sia una esclusiva della classe dominante, ma che sia presente anche nei ceti meno abbienti, anzi sono soprattutto quest'ultimi che investono maggiormente in questo tipo di capitale per sopperire alla mancanza di capitali di altro tipo (economico, simbolico, politico, ecc.).

Questi due autori, con importanti differenze, associano il capitale sociale a singole persone o gruppi, mentre R. Putnam lo investe di una dimensione pubblica, è un bene dell'intera società: «il capitale sociale ci rende più intelligenti, più sani, più sicuri, più capaci di governare una democrazia giusta e stabile»²⁴. Questo autore, inoltre, distingue il capitale sociale in *bonding* e *bridging*. Il primo tipo di capitale deriva dal verbo *bond* che significa legare, mettere insieme, è definito anche capitale di *solidarietà interna* al gruppo in quanto produce mutuo soccorso: «il capitale sociale di solidarietà si basa su quel tipo di relazioni sociali che sorgono, o vengono sostenute, grazie ai gruppi coesi i cui membri sono legati l'uno all'altro in maniera forte»²⁵. Questo tipo di capitale è presente molto spesso nelle *enclave* etniche, particolarmente chiuse e numericamente presenti in determinati territori, che sono in grado di creare e gestire posti di lavoro e relazioni sociali forti esclusivamente tra i membri della stessa comunità (pensiamo ad esempio alla rete di ristoranti e negozi gestiti esclusivamente dai membri della comunità cinese nel quartiere Esquilino, a Roma). Il secondo tipo di capitale deriva dal termine *bridge* (ponte) e significa “creazione di ponti”, mettere in contatto, unire. Questo tipo di capitale viene definito *di reciprocità* in quanto permette di creare legami tra membri di gruppi differenti: «affinché si formi non occorre assumere la presenza di un gruppo coeso che

²³ Cfr. Gilardoni G., *Somiglianze e differenze*, op. cit., p. 46.

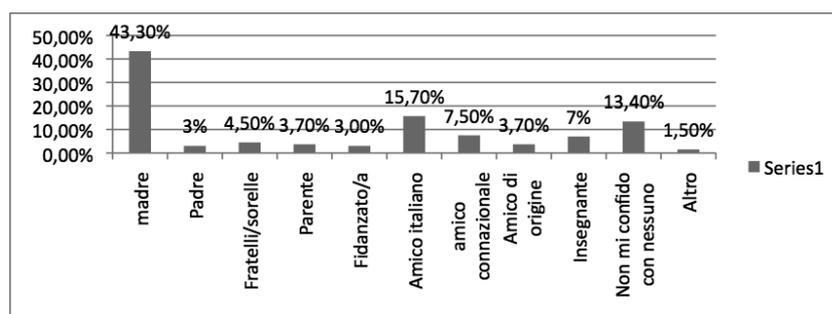
²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Ivi, p. 47.

intervenga ad assicurare l'operatività delle relazioni sociali a certi fini»²⁶. Grazie a queste caratteristiche il capitale di reciprocità costituisce un importante elemento di supporto nel processo di integrazione.

Dalla ricerca emerge che la famiglia, ed in particolar modo la figura materna, rappresenta un importante punto di riferimento per gli allievi stranieri. Questo dato trova conferma in diverse domande presenti nel questionario e viene ben esplicitato nella domanda 47 "Se hai un problema, qual è la prima persona a cui ti rivolgi", la maggioranza relativa del campione (43,3%) ha scelto come modalità di risposta a questo quesito l'opzione "madre", se si sommano le percentuali degli items "padre", "sorelle e fratelli" e "altri parenti" si ottiene che la maggioranza assoluta (54,5%) ha come punto di riferimento un familiare. È possibile visionare nel grafico, riportato di seguito, le percentuali date alle singole opzioni di risposta.

Figura 7: Risposte alla domanda 47 del questionario (Se hai un problema, qual è la prima persona a cui ti rivolgi)



Dalla ricerca risulta che i genitori seguono attentamente la carriera scolastica dei propri figli. Questo dato si evince in particolar modo dalle risposte date alle seguenti domande:

- 1) domanda 12. "Quanto i tuoi genitori si interessano ai tuoi risultati scolastici?": il 62,5% del campione ha risposto "molto", il 26,3% "abbastanza", il 9,2% "poco", il 2,0% "per nulla";
- 2) domanda 11.1. "Abitualmente a chi ti rivolgi per essere aiutato nello studio e nei compiti?": la maggioranza relativa del campione (27%)

²⁶ *Ibidem.*

- si rivolge alla madre, se poi si sommano le percentuali relative agli items “padre”, “fratelli e sorelle” e “altri familiari” si ottiene che la maggioranza assoluta (50,7%) si rivolge per essere aiutato nello studio e nei compiti ad un membro della famiglia;
- 3) domanda 35. “Chi ti ha consigliato la scelta di questo tipo di scuola?” (prima opzione): l’opzione di risposta che ha registrato la percentuale più alta è stata “i genitori”: 49,3%, seguita da “ho scelto autonomamente”: 36,5%, “amici”: 6,8%, “insegnante”: 5,4%, “un parente”: 2%;
 - 4) domanda 38. “Nella scelta del tipo di scuola che frequenti, quale importanza hanno avuto le aspettative dei genitori?": il 18,6%% del campione ha risposto “molto”, il 45% “abbastanza”, il 25,7% “poco”, il 10,7% “per nulla”;
 - 5) domanda 39.1. “Quanto tuo padre è d’accordo con la scelta della scuola che frequenterai?": il 52,6%% degli alunni ha risposto “molto”, il 38,7% “abbastanza”, il 6,6% “poco”, il 2,2% “per nulla”;
 - 6) domanda 39.2. “Quanto tuo madre è d’accordo con la scelta della scuola che frequenterai?": il 60,3%% degli studenti ha risposto “molto”, il 32,9% “abbastanza”, il 6,2% “poco”, il 0,7% “per nulla”;
 - 7) domanda 41. “Se non dovessi terminare gli studi, quanto lo riterrebbero grave i tuoi genitori?": il 70,1%% del campione ha risposto “molto”, il 21,8% “abbastanza”, il 4,8% “poco”, il 3,4% “per nulla”.

Da questo quadro emerge che i genitori seguono con interesse il percorso scolastico dei propri figli, li aiutano nello svolgimento dei compiti scolastici, condividono le loro scelte scolastiche, le influenzano con i propri consigli e aspettative e danno molta importanza al conseguimento di un titolo di studio. Si può dedurre da ciò che la scuola è considerata dai genitori stranieri un agente di cambiamento in grado di migliorare la qualità di vita e le prospettive lavorative future dei propri figli (mobilità ascendente). In questo cammino i genitori sono supportati da livelli di istruzione alti che gli consentono di seguire in modo consapevole e partecipe l’iter scolastico delle nuove generazioni.

Nella ricerca è stato indagato il rapporto che gli studenti stranieri hanno con i propri genitori, in particolar modo si è posta l’attenzione sugli “argomenti” che compongono il dialogo familiare e sull’atteggiamento di inclusione o esclusione che i genitori hanno nei confronti del figlio nel momento in cui occorre prendere delle decisioni importanti. Dall’analisi dei dati del

questionario è emerso che la madre è la principale figura di riferimento; rispetto al padre risulta essere la confidente preferita, la persona con cui condividere ansie, preoccupazioni e aspettative future. Questo atteggiamento empatico della madre traspare, in particolar modo, dalle risposte date alle seguenti domande:

Tabella 10: Risposta alla domanda 21.1/21.9 del questionario (Parlo volentieri con lui/lei)

| <i>Parlo volentieri con lui/lei</i> | Madre % | Padre % |
|-------------------------------------|------------|------------|
| Mai | 3,9 | 13,6 |
| Raramente | 19,6 | 24,7 |
| Qualche volta | 28,6 | 34,5 |
| Spesso | 46,8 | 24,8 |

Tabella 11: Risposta alla domanda 21.2/21.3 (Sa come mi sento senza chiedermelo)

| <i>Sa come mi sento senza chiedermelo</i> | Madre % | Padre % |
|---|------------|------------|
| Mai | 12,0 | 29,8 |
| Raramente | 16,0 | 30,5 |
| Qualche volta | 24,7 | 19,9 |
| Spesso | 47,3 | 19,9 |

Tabella 12: Risposta alla domanda 21.3/21.11 (Se mi trovassi nei guai, potrei parlarne con lei/lui)

| <i>Se mi trovassi nei guai, potrei parlarne con lei/lui</i> | Madre % | Padre % |
|---|------------|------------|
| Mai | 8,2 | 20,6 |
| Raramente | 20,4 | 24,1 |
| Qualche volta | 23,1 | 22,0 |
| Spesso | 48,3 | 33,3 |

Tabella 13: Risposta alla domanda 21.4/21.12 (Mostro apertamente l'affetto che provo per lui/lei)

| <i>Mostro apertamente l'affetto che provo per lui/lei</i> | Madre % | Padre % |
|---|---------|---------|
| Mai | 6,9 | 14,8 |
| Raramente | 9,7 | 20,0 |
| Qualche volta | 24,3 | 26,7 |
| Spesso | 59,0 | 38,5 |

Tabella 14.: Risposta alla domanda 21.5/21.13 (Ha la tendenza a decidere al mio posto)

| Ha la tendenza a decidere al mio posto | Madre % | Padre % |
|--|---------|---------|
| Mai | 31,4 | 21,1 |
| Raramente | 24,3 | 26,6 |
| Qualche volta | 27,1 | 32,0 |
| Spesso | 17,1 | 20,4 |

Tabella 15: Risposta alla domanda 21.6/21.14 (Mi tratta male quando è arrabbiato/a)

| Mi tratta male quando è arrabbiato/a | Madre % | Padre % |
|--------------------------------------|---------|---------|
| Mai | 39,5 | 41,1 |
| Raramente | 28,6 | 24,8 |
| Qualche volta | 17,0 | 18,4 |
| Spesso | 15,0 | 15,6 |

Tabella 16: Risposta alla domanda 21.7/21.15 (Faccio fatica a chiedere quello che voglio)

| Faccio fatica a chiedere quello che voglio | Madre % | Padre % |
|--|---------|---------|
| Mai | 40,8 | 36,7 |
| Raramente | 20,4 | 19,4 |
| Qualche volta | 27,9 | 26,6 |
| Spesso | 10,9 | 17,3 |

Il divario tra madre e padre si assottiglia nel comportamento attuato nel momento in cui occorre prendere una decisione, in questi casi entrambi i genitori richiedono l'opinione dei figli mostrando un atteggiamento aperto al confronto e al dialogo. Rispettano le loro opinioni e cercano di non imporre il proprio punto di vista. La differenza tra madre e padre (eccetto che per l'item "Ne discutiamo e cerchiamo insieme una soluzione") risulta essere lieve, i genitori mostrano di avere una linea comune nel modo di affrontare le problematiche all'interno della famiglia. Di seguito è riportata una tabella che mostra i singoli punti trattati nel questionario.

Tabella 17: Risposte alla domanda 22 del questionario (Quale atteggiamento assume tuo padre/tua madre quando c'è da prendere una decisione)

| | Madre | | Padre | |
|--|-----------------|------------------------|-----------------|------------------------|
| | Mai/raramente % | Qualche volta/spesso % | Mai/raramente % | Qualche volta/spesso % |
| Ne discutiamo e cerchiamo insieme una soluzione | 19,0 | 81,0 | 37,0 | 63,0 |
| Mi lascia libero ma pone delle condizioni | 31,9 | 68,1 | 31,3 | 68,7 |
| Mi lascia libero e interviene con consigli solo se richiesto | 38,4 | 61,6 | 39,1 | 60,9 |
| Decide lei per me | 59,4 | 40,6 | 62,9 | 37,1 |

Un altro tema indagato nella ricerca concerne gli argomenti che compongono il dialogo familiare. Per quanto riguarda la sfera affettiva (le amicizie, i rapporti affettivi, il tempo libero, le prospettive future, i propri interessi) la madre risulta essere ancora una volta la confidente prediletta, mentre con il padre si parla di più dei temi legati alla scuola e all'attualità.

Tabella 18: Risposte alle domanda 23 del questionario (Quanto parli di ciascuno dei seguenti argomenti con i tuoi genitori...)

| | Madre | | Padre | |
|------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|------------------------|
| | Mai/raramente % | Qualche volta/spesso % | Mai/raramente % | Qualche volta/spesso % |
| Scuola e studi attuali | 56,2 | 43,8 | 42 | 58,0 |
| Scelte future | 13,7 | 86,3 | 30,9 | 69,1 |
| Amicizie | 27,5 | 72,5 | 48,5 | 51,5 |
| Uso del tempo libero | 28,8 | 71,2 | 50,8 | 49,2 |
| Rapporti affettivi | 46,0 | 54,0 | 60,0 | 40,0 |
| Interessi | 30,1 | 69,9 | 52,7 | 47,3 |
| Politica e attualità | 81,8 | 18,2 | 76,5 | 23,5 |

Nella ricerca è stato preso in esame il progetto migratorio dei genitori, le aspettative per il futuro e la rete di amicizie creata nel Paese ospitante. Queste informazioni sono “di seconda mano” in quanto viene chiesto ai figli, e non direttamente ai genitori, di esprimere la loro opinione su cosa i genitori pensano in relazione ad alcuni temi. Da questa analisi risulta che la maggioranza degli studenti stranieri ritiene che in futuro la propria famiglia voglia restare in Italia (35,6%), è alta anche la percentuale di coloro che crede che la propria famiglia voglia ritornare al Paese di origine (30,2%) o trasferirsi in un altro stato (7,4%). Il 26,2% del campione non ha idea dei progetti familiari a lungo termine.

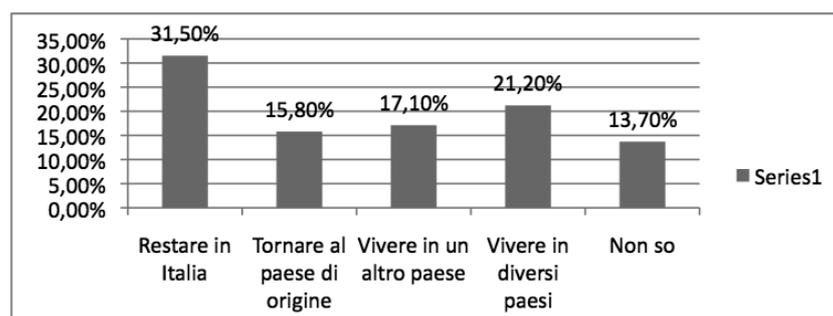
L'attaccamento dimostrato al Paese ospitante e di provenienza si evince anche dalla scelta delle amicizie: entrambi i genitori frequentano, nel tempo libero, amici sia italiani sia connazionali (le due opzioni hanno registrato percentuali simili).

1.3.2 Gli studenti con cittadinanza non italiana e il gruppo dei pari

Il gruppo dei pari riveste una notevole importanza nelle dinamiche di inclusione sociale degli studenti con cittadinanza non italiana. La ricerca *Orientamenti interculturali per la cittadinanza* ha voluto analizzare la dimensione sociale entro la quale si muovono i giovani di origine straniera e mettere in luce cosa fanno questi ragazzi nel tempo libero: con chi escono, quali attività svolgono, che luoghi frequentano, quali consumi culturali prediligono, dove vorranno vivere un domani, ecc.

Uno degli indici in grado di misurare l'avvenuta integrazione è sicuramente la scelta del Paese in cui voler vivere in futuro, dall'analisi dei dati del questionario risulta che la maggioranza degli studenti di origine straniera (31,5%) vuole restare in Italia.

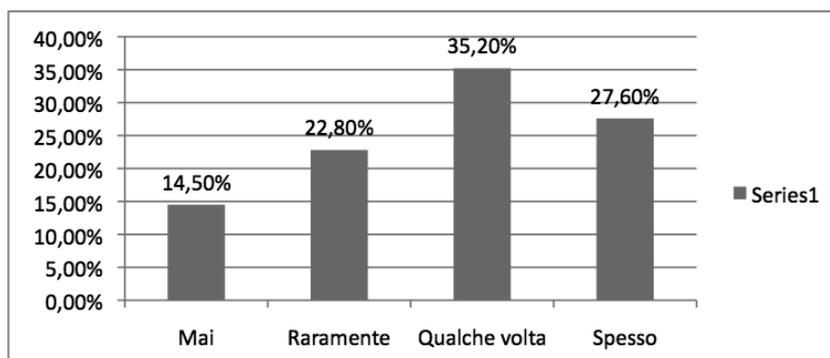
Figura 8: Risposte alla domanda 43 del questionario (In futuro vorresti...)



Dalla lettura del grafico emerge un dato interessante, se si somma l'opzione "Vivere in un altro Paese" con l'opzione "Vivere in diversi Paesi" si ottiene che il 38,20% degli studenti (la maggioranza relativa del campione) immagina il proprio futuro in un Paese diverso da quello di origine e d'accoglienza. Probabilmente le prospettive di lavoro e le condizioni di vita migliori auspiccate nei Paesi del Nord Europa e del Nord America inducono i giovani a sognare il proprio destino altrove. L'opzione "Tornare nel Paese d'origine" registra invece la percentuale di consensi più bassa, questo dato indica che la migrazione è vissuta dalla maggioranza dei giovani come un viaggio di non ritorno, un'esperienza difficile che produce, però, a lungo termine effetti positivi. Vivere in un altro Paese è un'importante *chance* e pochi vogliono rinunciare a questa opportunità tornando sui propri passi.

Un altro fattore che fa presagire un'integrazione positiva è costituito dalla scelta delle amicizie, la maggior parte del campione (70,2%) dichiara di frequentare nel tempo libero amici italiani.

Figura 9: Risposte alla domanda 45d del questionario (Nel tempo libero frequentanti amici italiani)



Conferma questo dato l'alta percentuale di allievi di origine straniera (66,2%) che dichiara di frequentare al di fuori dell'orario scolastico i compagni di classe italiani, di essere invitato alle feste dei compagni e a sua volta di invitarli alle proprie.

Uscire maggiormente con persone italiane, non comporta, però l'assenza di legami con i connazionali. I giovani stranieri dimostrano di sapersi muovere con disinvoltura tra il contesto italiano e l'enclave etnica del Paese di provenienza. La maggior parte di loro frequenta nel tempo libero non solo persone italiane ma anche amici connazionali e parenti. Di seguito sono riportati i grafici relativi a queste ultime due frequentazioni.

Figura 10: Risposte alla domanda 45e del questionario (Nel tempo libero frequentanti amici connazionali)

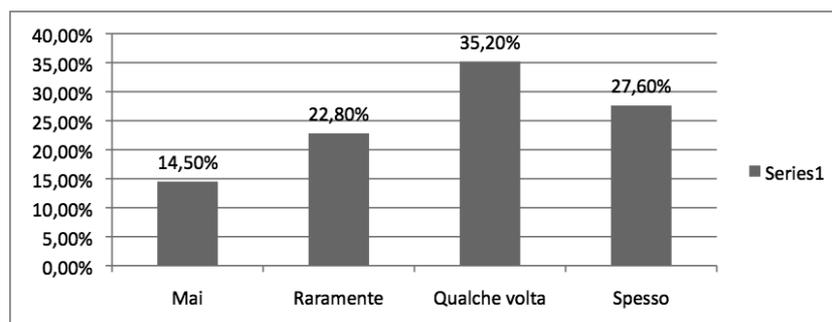
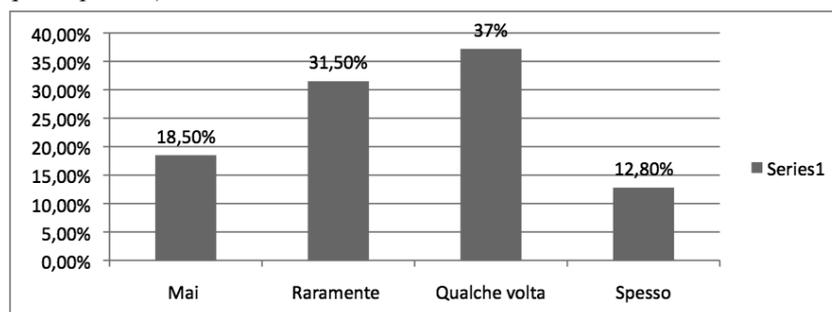


Figura 11: Risposte alla domanda 45g del questionario (Nel tempo libero frequentanti parenti)



Un altro aspetto che è stato esaminato nella ricerca per indagare l'integrazione degli stranieri è legato alla nazionalità della futura fidanzata, per il 41,9% la nazionalità della futura compagna risulta essere un dato indifferente, il 29,1% del campione dichiara invece di preferire una ragazza italiana, mentre il 26,4% esprime una preferenza per una ragazza della stessa nazionalità. Cosa fanno gli studenti di origine straniera nel tempo libero? Per rispondere a questa domanda sono state analizzate quattordici attività: uscire con gli amici, leggere, ascoltare musica, suonare uno strumento, praticare sport, andare al cinema, guardare la televisione, giocare ai videogiochi, visitare musei, aiutare i genitori nelle faccende domestiche, frequentare luoghi di culto, frequentare luoghi di aggregazione, frequentare una biblioteca. Le frequenze relative alle suddette attività sono riepilogate nella tabella sottostante:

Tabella 19: Risposte alla domanda 44 del questionario (Che cosa fai nel tempo libero)

| | Mai % | Raramente % | Qualche volta % | Spesso % |
|---------------------------------------|-------|-------------|-----------------|----------|
| Esci con gli amici | 8,3 | 11,0 | 39,3 | 41,4 |
| Leggi | 24,0 | 37,7 | 26,7 | 11,6 |
| Ascolti musica | 5,4 | 6,8 | 21,8 | 66,0 |
| Suoni uno strumento | 65,5 | 9,7 | 13,1 | 11,7 |
| Pratici sport | 15,9 | 17,2 | 35,9 | 29,7 |
| Vai al cinema | 15,6 | 32,0 | 41,5 | 10,9 |
| Guardi la TV | 3,4 | 14,3 | 29,3 | 53,1 |
| Giochi ai videogiochi | 15,8 | 18,5 | 28,8 | 37,0 |
| Navighi in internet | 7,6 | 6,2 | 21,4 | 64,8 |
| Visiti i musei | 56,3 | 23,6 | 16,0 | 4,2 |
| Aiuti i genitori nei lavori domestici | 13,8 | 24,8 | 40,0 | 21,4 |
| Frequenti luoghi di culto | 44,4 | 21,5 | 20,8 | 13,2 |
| Frequenti luoghi di aggregazione | 20,1 | 15,3 | 35,4 | 29,2 |
| Frequenti una biblioteca | 63,4 | 22,1 | 7,6 | 6,9 |

Dalla lettura della tabella emerge che le attività che maggiormente impegnano il tempo libero dei giovani stranieri sono:

- ascoltare la musica;
- navigare in internet;
- uscire con gli amici.

Gli amici, oltre a rappresentare dei compagni di divertimento con cui trascorrere i pomeriggi e i fine settimana, sono un importante punto di riferimento. Questo dato trova riscontro in due domande del questionario:

– “Se hai un problema qual è la prima persona a cui ti rivolgi?” (domanda 47). Dopo la madre, la persona a cui ci si rivolge in caso di bisogno è un amico²⁷.

²⁷ Il 15,7% degli studenti che hanno risposto al questionario si rivolge in caso di bisogno ad un amico italiano, il 7,5% si rivolge ad un connazionale, il 3,5% ad un amico straniero.

– “Abitualmente a chi ti rivolgi per essere aiutato nello studio e nei compiti” (domanda 11.3). Il 19,6% chiede aiuto ai compagni di classe e il 17,4% chiede aiuto ad un amico. Se si sommano queste due percentuali si ottiene che la maggioranza relativa del campione (37%) si avvale per svolgere i compiti dell’aiuto del gruppo dei pari.

Il gruppo dei pari non sembra invece esercitare una forte influenza sulle scelte scolastiche effettuate dagli studenti stranieri. Questo tema verrà trattato in modo specifico nel paragrafo 1.5 *L’orientamento, le motivazioni e le aspettative per il futuro*.

1.4 Il plurilinguismo²⁸

Per ragionare attorno al concetto di plurilinguismo occorre riconoscere che in esso sono presenti le nozioni di multilinguismo e interculturalità e che queste sono questioni fondamentali per la costruzione di una società multiculturale. Il plurilinguismo viene riconosciuto come veicolo privilegiato per andare verso una società interculturale più matura in cui le culture, intrecciandosi, diventano consapevoli le une delle altre. La comprensione reciproca, che passa innanzi tutto attraverso la possibilità di comprendersi al livello linguistico, rafforza e accresce il rispetto, la tolleranza, la cooperazione e la volontà di conoscere e apprezzare l’altro.

Culture geograficamente lontane si incontrano oggi, in modo quotidiano, nelle forme e per i motivi più disparati, questo processo di globalizzazione crea dei *metissage* che rischiano, a lungo andare, di annullare le identità. In un’ottica di valorizzazione della diversità si possono auspicare quelle forme di *metissage* “pluralista” che sono invece alla base e all’origine di ogni cultura e che rendono ogni contatto interculturale un evento con caratteristiche uniche²⁹.

Il plurilinguismo e l’interculturalità sono in questo senso aspetti che si arricchiscono e alimentano a vicenda. Le indicazioni UNESCO, che riconoscono nel multilinguismo un elemento capace di favorire il dialogo, la comprensione reciproca, il rispetto, la tolleranza e la cooperazione, confermano anche che l’istruzione svolge un ruolo fondamentale per il raggiungimento di obiettivi di sviluppo ispirati a questi principi. La società

²⁸ Il presente paragrafo è stato scritto da Alessia Checchi.

²⁹ Cfr. Garzone G., Salmon L., Soliman L.T., *Multilinguismo e Interculturalità. Confronto, identità, arricchimento. Atti del Convegno*, Centro linguistico Bocconi, 20 ottobre 2000, LED, Milano, 2000.

multiculturale presenta dei bisogni comunicativi specifici che possono essere soddisfatti solo promuovendo sensibilmente la capacità dei cittadini di comunicare tra loro, per superare le frontiere linguistiche e culturali. La Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale del 2 novembre 2001 sottolinea l'importanza di «incoraggiare la diversità linguistica – a tutti i livelli d'istruzione, dappertutto dove possibile, di stimolare l'apprendimento del plurilinguismo fin dalla più giovane età [...] di suscitare, attraverso l'istruzione, una presa di coscienza del valore positivo della diversità culturale e di migliorare, dunque, non solo la programmazione scolastica ma anche la formazione degli insegnanti»³⁰. Il mandato specifico affidato all'UNESCO nel 2005, in seno alle Nazioni Unite, richiede di favorire la pace, lo sviluppo economico, culturale e individuale attraverso la cooperazione, l'istruzione e la promozione del pluralismo culturale e linguistico.

È compito dunque, anche e soprattutto, dell'istruzione far sì che tutti possano apprendere e parlare diverse lingue, esercitandosi in ambiente scolastico già dalla più giovane età, dal momento che la diversità linguistica è un bene comune dell'umanità. Questo richiederebbe la definizione e attuazione di politiche linguistiche educative che in Italia, in particolare, sono lontane da venire. Nel nostro Paese la conoscenza della lingua inglese è ai minimi comunitari e le politiche scolastiche non sono ancora riuscite a consolidare in modo diffuso, neppure tra i giovani, la conoscenza di quella che si è attestata, in Europa e nel mondo, come lingua veicolare, sia scientifica che comunicativa. Se questo per un verso ci tutela dal rischio di scomparsa della lingua nazionale, a cui sono soggetti ad esempio i Paesi scandinavi secondo quanto emerso nell'OEP (Osservatorio Europeo del Plurilinguismo), dall'altro ci allontana ancora molto dal comprendere la necessità di una “lingua personale adottiva” come seconda lingua appresa, diversa però dalla lingua di comunicazione internazionale. Questo concetto è stato introdotto nel 2008 dal rapporto Maalouf, che prende il nome dal presidente dell'OEP che ha curato il rapporto e che può essere considerato il fondamento del plurilinguismo europeo, alla stregua della Carta europea del plurilinguismo pubblicata nel 2007. La diversificazione dell'offerta linguistica sin dalla Scuola elementare, e la scelta in priorità di una lingua diversa dalla lingua di comunicazione internazionale, sono le pietre angolari del plurilinguismo europeo.

³⁰ UNESCO, *Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale*, Parigi, 2 novembre 2001, p. 3.

In Italia, come in altri Paesi dell'Unione, ci si trova ad affrontare situazioni di multilinguismo di fatto, determinate dalla presenza significativa di immigrati. Lo stesso contesto di indagine di questa ricerca ha visto l'impiego di un campione di studenti che, nella stragrande maggioranza dei casi, conoscono da due a quattro lingue (92,1% del campione). Nell'Europa dell'immigrazione il multilinguismo è un fatto oggettivo che manifesta i suoi effetti soprattutto in ambiente scolastico. La presenza consolidata di un numero significativo di ragazzi stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado, pone insegnanti e studenti in situazioni quotidiane di confronto multilinguistico e multiculturale, tuttavia dopo anni di studi e dibattiti sul tema dell'interculturalità le difficoltà linguistiche continuano ad essere per gli insegnanti il principale elemento di preoccupazione.

Una sezione del questionario è stata dunque dedicata al plurilinguismo, al fine di verificare negli studenti intervistati la conoscenza di altre lingue oltre all'italiano, quale livello di conoscenza scritta e orale hanno di queste lingue, in quali contesti le hanno apprese. Altre domande sono state dedicate a verificare con quale lingua si sentono maggiormente a loro agio e che lingua parlano con i propri genitori. È stato anche chiesto loro di autovalutare il livello di conoscenza dell'italiano e quanto questo influisca a loro giudizio sullo svolgimento delle attività scolastiche.

Oltre il 90% degli studenti che hanno compilato il questionario ha dichiarato di conoscere almeno un'altra lingua oltre all'italiano: tenuto conto che il 38,5% di loro è nato in Italia si ha, in una buona parte di casi, una probabile e sostanziale situazione di bilinguismo.

Tabella 20: Risposte alla domanda 28.1 del questionario (Conosci altre lingue oltre l'italiano)

| | Frequenza | % |
|--------|-----------|-------|
| No | 12 | 7,9 |
| Si | 139 | 92,1 |
| Totale | 151 | 100,0 |

Nel questionario è stato chiesto di indicare da una a tre lingue conosciute oltre l'italiano, specificando anche il livello di conoscenza orale e scritta di ciascuna e la modalità in cui è stata appresa.

La prima lingua indicata dalla maggioranza degli studenti è stato l'inglese: il 19,6% degli intervistati ha infatti dichiarato che, al di là

dell'italiano, la prima lingua conosciuta è l'inglese. A seguire abbiamo avuto il rumeno (13,8%), lo spagnolo (13,0%), l'arabo e il russo (entrambi 8,7%), e poi scendendo di percentuale il cinese (6,3%), il francese e il filippino (entrambi 5,1%), il polacco (4,3%), il bengalese (3,6%). Il 9,7% non ha indicato nessuna lingua oltre l'italiano e il restante 11,3% ha indicato altre lingue (tutte con una frequenza al di sotto di 2 punti percentuali).

Tabella 21: Risposte alla domanda 28.2 del questionario (Qual è la prima altra lingua che conosci)

| | % |
|---------------|------|
| Inglese | 19,6 |
| Romeno | 13,8 |
| Spagnolo | 13,0 |
| Arabo | 8,7 |
| Russo | 8,7 |
| Cinese | 6,3 |
| Francese | 5,1 |
| Filippino | 5,1 |
| Polacco | 4,3 |
| Bengalese | 3,6 |
| Altre lingue* | 11,3 |
| Nessuna | 9,7 |

* Altre lingue: albanese, serbo, ucraino, portoghese, hindi, macedone, moldavo, nepalese, singalese e tigrino.

In quanto al livello di conoscenza di questa lingua, ci sono state delle autovalutazioni migliori in merito alla conoscenza orale piuttosto che alla conoscenza scritta: con un divario di oltre 18 punti percentuali, dai risultati del questionario emerge che il 43% degli studenti giudica ottima la propria competenza orale in questa lingua, mentre solo il 24,4% ritiene altrettanto ottima anche la propria competenza scritta. I giudizi intermedi – buona, abbastanza buona, sufficiente – sono piuttosto omogenei tra competenza scritta e orale. In quanto ai giudizi negativi c'è stato l'1,5% del campione che ha ritenuto insufficiente la propria competenza orale, e l'11,9% che ha ritenuto insufficiente la competenza scritta.

Questi dati potrebbero essere letti in relazione con il contesto di apprendimento, che nella maggior parte dei casi è la famiglia se si tratta della lingua di origine dei genitori, e che viene appresa soprattutto in forma orale, in un contesto non formale certamente più carente in merito alle competenze grammaticali necessarie invece per un'ottima padronanza nello scrivere. Di fatti il 55,1% delle risposte sul contesto di apprendimento indicano che questa prima lingua, al di là dell'italiano, è stata insegnata dai genitori, il 26,5% l'ha imparata a scuola, con buona probabilità nel sistema scolastico del Paese di origine prima dell'arrivo in Italia (questo dato combacia con il 26% del campione che non ha frequentato la Scuola primaria in Italia), il 15,4% dichiara di averla appresa in altri contesti e il 2,9% frequentando dei corsi specifici. (In merito ai contesti di apprendimento della lingua *uno* si veda la tabella 25).

Tabella 22: Risposte alla domanda 28.3 e 28.4 del questionario (Qual è il livello di conoscenza della lingua uno, orale e scritto?)

| Livello conoscenza lingua 1 oltre all'italiano | Orale % | Scritta % |
|--|---------|-----------|
| Ottima | 43,7 | 24,4 |
| Molto buona | 29,6 | 27,4 |
| Buona | 15,6 | 20,0 |
| Sufficiente | 9,6 | 16,3 |
| Insufficiente | 1,5 | 11,9 |

Gli studenti potevano indicare fino a tre lingue conosciute oltre all'italiano. In merito alla lingua *due* la percentuale di risposte affermative (ovvero di studenti che hanno indicato di conoscere due lingue oltre all'italiano) è scesa dal 90,1% al 66,9%. Circa uno studente su tre ha dichiarato di non conoscere più di due lingue compreso l'italiano (33,1%).

Anche in questo caso la lingua indicata con maggiore frequenza è stato l'inglese, da ben il 32,5% degli intervistati (quasi uno su tre), e questo sta ad indicare che, al di là dell'italiano e della lingua di origine (quando questa non è lo stesso inglese), al terzo posto si ha quella che a tutt'oggi è la lingua principale insegnata dal sistema di istruzione ovvero l'inglese, e riconosciuta anche a livello internazionale come lingua di scambio e lavoro. A conferma di questa interpretazione ci sono le risposte alla domanda sul contesto in cui è stata appresa: il 70,6% ha appreso questa lingua in ambito

scolastico, il 19,6% dai genitori, il 2% frequentando un corso e il 7,8% in altri contesti (vedi tabella 25).

Tuttavia l'inglese non è la sola lingua che è stata indicata, c'è una crescita percentuale anche del francese (20,0%). Inoltre sono stati indicati il filippino (7,0%), il rumeno e lo spagnolo (entrambi 6,0%) ed altre lingue con frequenze percentuali minori come: albanese, americo, armeno, bengalese, hindi, moldavo, russo, serbo e ucraino. Il numero di lingue indicate diminuisce complessivamente rispetto alla domanda precedente: 21 diverse lingue sono state indicate come lingua *uno* oltre l'italiano, 14 diverse lingue sono state indicate come lingua *due* oltre l'italiano.

Tabella 23: Risposte alla domanda 28.6 del questionario (Qual è la seconda altra lingua che conosci?)

| | % |
|---------------|------|
| Inglese | 49,0 |
| Francese | 20,0 |
| Filippino | 7,0 |
| Romeno | 6,0 |
| Spagnolo | 6,0 |
| Altre lingue* | 13 |
| Nessuna | 33,1 |

* Altre lingue: albanese, americo, armeno, bengalese, hindi, moldavo, russo, serbo e ucraino.

In questo caso, a differenza da quanto abbiamo visto in precedenza, le conoscenze orali e scritte della lingua *due* risultano sostanzialmente allo stesso livello. Gli studenti hanno dichiarato, nella conoscenza della seconda lingua, ad esclusione dell'italiano, una sostanziale omogeneità tra competenza orale e scritta (vedi tabella 24).

Infine il 43,5% del campione ha dichiarato di conoscere tre lingue oltre l'italiano. La terza lingua indicata è stata prioritariamente il francese (16,2%), a seguire: inglese (9,1%), spagnolo (5,8%), rumeno (5,2%) e altre lingue (7,2%). Più modesto per la lingua *tre* anche il livello di competenza percepito dagli studenti, con una sostanziale omogeneità tra conoscenza orale e scritta, ma sbilanciata verso una valutazione media pari alla sufficienza, invece nella lingua *due* la valutazione media è buona.

Tabella 24: Risposte alle domande 28.7, 28.8, 28.11 e 28.12 del questionario (Qual è il livello di conoscenza della lingua due e tre orale e scritto)

| Livello conoscenza lingua 2 e 3 oltre all'italiano | Lingua 2 Orale % | Lingua 2 Scritta % | Lingua 3 Orale % | Lingua 3 Scritta % |
|--|------------------|--------------------|------------------|--------------------|
| Ottima | 19,4 | 10,7 | 19,4 | 11,9 |
| Molto buona | 14,6 | 14,6 | 13,4 | 19,4 |
| Buona | 36,9 | 35,9 | 28,4 | 23,9 |
| Sufficiente | 20,4 | 29,1 | 32,8 | 28,4 |
| Insufficiente | 8,7 | 9,7 | 6,0 | 16,4 |

In merito ai contesti di apprendimento della lingua *tre* c'è stata una leggera diminuzione della scuola a favore dei corsi di formazione specifici.

Di seguito la tabella 25 riassume i contesti di apprendimento delle lingue *uno*, *due* e *tre*.

Tabella 25: Risposte alle domande 28.5, 28.9 e 28.13 del questionario (Dove hai appreso la lingua uno, due, tre?)

| | Lingua 1 % | Lingua 2 % | Lingua 3 % |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| A scuola | 26,5 | 70,6 | 67,2 |
| Dai miei genitori | 55,1 | 19,6 | 19,4 |
| Frequentando un corso | 2,9 | 2,0 | 4,5 |
| Altro | 15,4 | 7,8 | 9,0 |

Nella sezione del questionario dedicata al plurilinguismo è stato poi chiesto agli studenti di valutare la propria conoscenza della lingua italiana secondo una scala di 5 gradi: ottima, molto buona, buona, sufficiente, insufficiente. Emerge in modo interessante che i livelli di autovalutazione della propria competenza in italiano sono tendenzialmente inferiori a quelli percepiti rispetto alla lingua *uno* (vedi tabella 22), fatta eccezione per chi è madrelingua, è nato in Italia o ha uno dei due genitori italiani. Questo a conferma del fatto che la lingua madre ha inevitabilmente un canale preferenziale rispetto alle lingue apprese successivamente.

Tuttavia nella gran parte dei ragazzi immigrati la propria conoscenza dell'italiano è stimata come molto buona (30%), o abbastanza buona

(38%). Il 17,3% degli studenti risponde di avere ottima padronanza perché madrelingua, il 10,7% definisce la propria conoscenza sufficiente e solo il 4% dichiara di avere difficoltà con l'italiano.

Tabella 26: Risposte alla domanda 27 del questionario (Come giudichi la tua conoscenza della lingua italiana)

| | % |
|------------------------------|------|
| Ottima, sono madrelingua | 17,3 |
| Molto buona | 30,0 |
| Abbastanza buona | 38,0 |
| Sufficiente | 10,7 |
| Ho difficoltà con l'italiano | 4,0 |

Nonostante ciò il problema linguistico continua ad essere percepito da molti, e soprattutto dagli insegnanti, come uno degli ostacoli maggiori sia per la socializzazione che per il raggiungimento di buoni risultati scolastici. C'è da tener conto del fatto che le competenze linguistiche sufficienti a supportare un buon livello di socializzazione ed inserimento positivo nel gruppo dei pari, spesso non lo sono per affrontare i compiti di studio, apprendimento, lettura, comprensione delle lezioni e sostenimento delle prove di valutazione scritte e orali. Esiste infatti una differenza sostanziale tra l'apprendimento di quelle che vengono chiamate abilità comunicative interpersonali di base con funzionalità linguistica comunicativa, e le abilità linguistiche cognitivo-accademiche necessarie a governare con efficacia i processi di apprendimento. I tempi di sviluppo di queste abilità si differenziano tra loro anche di anni³¹.

Attraverso il questionario si è cercato di valutare a quale livello la lingua è percepita come un ostacolo da parte degli studenti stranieri per lo svolgimento delle attività scolastiche riferibili ad abilità linguistiche di: scrittura, lettura, comprensione, esposizione e conversazione.

Le attività prese in esame nello specifico sono state le seguenti:

1. seguire le lezioni in classe;
2. leggere e studiare a casa;
3. rispondere alle domande durante le interrogazioni;

³¹ Cfr. Cummins J., *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual matters Ltd., Clevedon (UK), 1984.

4. scrivere temi/tesine nei compiti in classe o a casa;
5. intervenire in classe per fare domande o proporre il proprio punto di vista;
6. interagire con i compagni di classe.

Quello che emerge dall'elaborazione dei dati del questionario è che, tra le varie attività proposte, quelle percepite come maggiormente impegnative dal punto di vista linguistico sono la scrittura e la lettura. Di fatti, rispondendo secondo una scala di 4 valori – per nulla, poco, abbastanza, molto – alla domanda “quanto la lingua rappresenta un ostacolo per svolgere le seguenti attività scolastiche?”, le percentuali negative più significative, ma comunque moderate, si sono avute in rapporto all'attività 2) “leggere e studiare a casa” e all'attività 4) “scrivere temi/tesine nei compiti in classe o a casa”, in cui rispettivamente il 12% e il 16,7% del campione ha risposto che la lingua ostacola molto queste attività. Al contrario il tipo di attività che sono risultate essere meno ostacolate dalla conoscenza della lingua sono quelle che fanno riferimento ad abilità comunicative e di comprensione orale: l'attività 1) seguire le lezioni in classe, rispetto a cui il 48,6% del campione ha dichiarato di non percepire affatto la lingua come un ostacolo, e il 9,7% ha dichiarato di essere invece molto ostacolato; e l'attività 6) interagire con i compagni di classe, rispetto a cui il 44,7% ha risposto di non sentirsi per nulla ostacolato e solo il 7,8% ha risposto di sentirsi molto ostacolato. Risultati intermedi si sono avuti rispetto alle attività scolastiche che rimandano a competenze linguistiche orali di tipo più formale rispetto a quelle impiegate per la conversazione tra pari e cioè l'attività 3) rispondere alle domande durante le interrogazioni, e l'attività 4) intervenire in classe per fare domande o proporre il proprio punto di vista.

Tabella 27: Risposte alla domanda 29 del questionario (Quanto la lingua rappresenta un ostacolo per svolgere le seguenti attività scolastiche)

| | Seguire le lezioni in classe | Studiare a casa | Rispondere alle interrogazioni orali | Scrivere tesine in classe/casa | Intervenire in classe | Interagire con i compagni di classe |
|------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Per nulla | 48,6 | 40,8 | 37,8 | 35,0 | 35,0 | 44,7 |
| Poco | 16,0 | 28,2 | 25,2 | 28,0 | 29,3 | 28,4 |
| Abbastanza | 25,7 | 19,0 | 25,8 | 20,3 | 25,2 | 19,1 |
| Molto | 9,7 | 12,0 | 11,2 | 16,7 | 10,5 | 7,8 |

In ambito scolastico, dunque, sarebbe fortemente auspicabile che si sperimentassero percorsi di didattica interculturale finalizzati al potenziamento linguistico e alla promozione del multi e plurilinguismo. Gli approcci interdisciplinari all'educazione linguistica sembrano essere maggiormente efficaci, ma occorre tener conto che, quantomeno nella Scuola secondaria, sono di più difficile realizzazione. Ad ogni modo, riconoscere e valorizzare la ricchezza culturale e linguistica degli allievi di origine straniera nel contesto scolastico, consente di rafforzare anche l'apprendimento dell'italiano. Può essere altrettanto funzionale all'apprendimento dell'italiano anche il potenziamento della lingua d'origine lì dove ci fossero ragazzi che non la padroneggiano bene perché, per cause legate all'immigrazione, hanno interrotto precocemente la frequenza della scuola nel Paese d'origine. Il consolidamento della lingua L1, che avviene soprattutto in età scolare tra i 7 e i 9 anni, è garanzia di migliore riuscita nell'apprendimento della lingua L2, ma nel caso in cui questo venga interrotto può dare seguito a fenomeni di semilinguismo che compromettono anche, ovviamente, gli apprendimenti disciplinari. Gli studi in ambito linguistico sono consolidati nell'aver dimostrato che il bilinguismo aggiuntivo, ovvero apprendere una nuova lingua e arricchire parallelamente quella d'origine, porta i maggiori vantaggi, sia sul piano comunicativo che cognitivo. È importante tuttavia che la lingua d'origine non sia screditata o percepita come poco importante in termini di prestigio sociale nel Paese ospite, perché ciò potrebbe inibire il processo di rafforzamento reciproco dell'apprendimento L1 e L2. Anche per questo motivo occorre sì promuovere l'apprendimento dell'italiano in quanto strumento fondamentale per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e per l'inclusione sociale, ma non in un'ottica assimilazionista che comporti l'abbandono della lingua materna, bensì di rafforzamento e valorizzazione di quest'ultima. L'approccio migliore potrebbe derivare da una giusta integrazione e bilanciamento tra attività interculturali e linguistiche di taglio interdisciplinare.

Accade a volte che gli insegnanti individuino nel fatto che i ragazzi stranieri in famiglia parlano la lingua di origine, uno degli ostacoli per l'apprendimento dell'italiano, e di conseguenza una concausa della non riuscita scolastica, mentre la problematica più grande andrebbe correlata alle politiche linguistiche del Paese e alla scarsa qualità degli interventi educativi. Dai dati del questionario emerge che la maggior parte degli studenti di cittadinanza non italiana in famiglia utilizza entrambe le lingue.

È stato chiesto agli studenti di indicare quale lingua utilizzano prioritariamente per comunicare con i propri genitori, dai risultati si evidenzia che tendenzialmente si utilizzano indistintamente entrambe le lingue. Nello

specifico con la madre il 48,6% del campione utilizza entrambe le lingue, il 16,4% utilizza l'italiano, il 33,6% la lingua del Paese di provenienza e l'1,4% utilizza una terza lingua. Con il padre le lingue utilizzate sono entrambe per il 47,8%, l'italiano per il 19,1%, la lingua del Paese di origine per il 32,4%, ed una terza lingua per lo 0,7%.

Tabella 28: Risposte alla domanda 30 del questionario (Con i tuoi genitori parli principalmente...)

| | Padre % | Madre % |
|-------------------------------------|------------|------------|
| Italiano | 19,1 | 16,4 |
| Lingua del suo Paese di provenienza | 32,4 | 33,6 |
| Entrambe le lingue | 47,8 | 42,6 |
| Una terza lingua | 0,7 | 1,4 |

L'ultima domanda della sessione del questionario dedicata al plurilinguismo è stata: "Con quale lingua ti senti più a tuo agio?". Le possibilità di risposta sono state: l'italiano, la lingua del Paese di provenienza dei genitori, entrambe le lingue, una terza lingua. La percentuale più alta (38,7%) si è avuta su "entrambe le lingue", con pochi punti percentuali di distanza "dall'italiano" (35,4%), a seguire la lingua di provenienza dei genitori (25,2%), solo in ultimo una "terza lingua" (0,7%).

Tabella 29: Risposte alla domanda 31 del questionario (Con quale lingua ti senti più a tuo agio)

| | % |
|---|------|
| Italiano | 35,4 |
| Lingua del Paese di provenienza dei miei genitori | 25,2 |
| Entrambe le lingue | 38,7 |
| Una terza lingua | 0,7 |

L'apprendimento e la padronanza di più lingue sono strumenti efficaci di cooperazione che mettono in atto processi di comprensione interculturale, tolleranza e coesione sociale, nonché nuove forme di mobilità internazionale che possono contribuire allo sviluppo economico, sociale e culturale

dei Paesi attraverso la formazione di nuove classi di lavoratori. Per questo motivo le lingue devono essere accessibili a tutti, ma in particolare ai giovani e ai giovanissimi, attraverso politiche ad hoc di promozione del multilinguismo, al fine di sostenere al tempo stesso l'apprendimento della lingua madre e quella del Paese ospite, oltre che l'insegnamento di almeno due lingue straniere in aggiunta a quella nazionale, obiettivo questo, fissato dall'EU già dal 2002. In un contesto di promozione e tutela dei patrimoni linguistici, parlare e capire diverse lingue è senza dubbio un'abilità aggiuntiva importante per la crescita personale e per esercitare il diritto di cittadinanza e la partecipazione sociale. Occorre investire molto sull'insegnamento delle lingue, perché il multilinguismo rappresenta una chiave di volta per il cittadino del mondo e per l'accesso ai contenuti e alle opere culturali, per la sua crescita personale, professionale e per la mobilità. Il plurilinguismo è dunque una questione trasversale che riguarda in primis l'istruzione, ma anche l'occupazione, il lavoro e la cultura.

1.5 L'orientamento, le motivazioni e le aspettative per il futuro³²

1.5.1 L'orientamento scolastico

Uno dei processi importanti nella scelta di un percorso scolastico è l'orientamento condizionato dalle motivazioni e le aspettative future. Di conseguenza per una scelta scolastica adeguata a una futura prospettiva di studio e di lavoro, è importante dedicare la giusta attenzione al processo menzionato. Va considerato nelle sue azioni molteplici soprattutto nei momenti di passaggio da un ciclo scolastico a un altro. Il contesto che viviamo è ricco di stimoli, di opportunità, di possibilità. Il rischio di perdersi in una scelta lusingata diventa maggiore oppure la difficoltà di scelta, imbarazzante. L'orientamento va considerato come un processo di equilibrio fra l'individuo e il contesto. La conoscenza del sé e quindi dei propri bisogni, delle capacità, delle aspirazioni future portano a una scelta di maggiore consapevolezza in relazione a un percorso di studio o di lavoro. La conoscenza del contesto, nel nostro caso, della realtà scolastica espone tutte le possibilità di scelta offerte. Inoltre, gli attori coinvolti in questo processo: la scuola, gli insegnanti, la famiglia, l'ambiente sociale costituiscono un valore aggiuntivo di fondamentale importanza. La presente indagine prende in analisi tutti questi elementi fornendo dati importanti.

³² Il presente paragrafo è stato scritto da Zineta Tace.

Alla domanda su quali attività organizza la scuola, il 21,5% dei ragazzi ha indicato quelle di orientamento. Risultano così, tra le attività più frequenti dopo l'organizzazione dei corsi/laboratori di Lingua Italiana per gli studenti stranieri (23,1%). Tra le tipologie di attività di orientamento organizzate nelle scuole, il 25,7% degli studenti fanno riferimento alle giornate di orientamento con insegnanti di diverse Scuole superiori. Seguono le visite nelle strutture delle Scuole superiori con la classe e l'insegnante (17,5%) e con 17,1% la distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in italiano. L'istituzione scolastica e gli insegnanti risultano essere attori attivi di questo processo. Segue la famiglia con il 15,8% partecipante nelle visite nelle strutture delle Scuole superiori. Vi sono altre attività probabilmente meno frequenti ma sicuramente non da escludere che solo il 5,8% dei ragazzi ha dichiarato di fare riferimento: distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in inglese o in più lingue, partecipazione a convegni ed assemblee, somministrazione di test psico-attitudinali. La stessa percentuale emerge in relazione alla voce "non sono state organizzate attività di orientamento". Dall'analisi possiamo dedurre un'attenzione non al massimo da parte delle istituzioni formative nell'organizzazione delle attività di orientamento.

Tabella 30: Risposata alla domanda 33 (Che tipo di attività di orientamento sono state organizzate nella Scuola media che stai frequentando?)

| | N | % | % di casi |
|---|----|------|-----------|
| Giornate di orientamento con insegnanti di diverse Scuole superiori | 75 | 25,7 | 55,1 |
| Visite nelle strutture delle Scuole superiori con la classe e gli insegnanti | 51 | 17,5 | 37,5 |
| Visite nelle strutture delle Scuole superiori con la mia famiglia | 46 | 15,8 | 33,8 |
| Distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in italiano | 50 | 17,1 | 36,8 |
| Distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in inglese o in più lingue | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Partecipazione a convegni ed assemblee | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Somministrazione di test psico-attitudinali | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Non sono state organizzate attività di orientamento | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Altro (specificare): | 2 | 0,7 | 1,5 |

Tabella 31: Risposta alla domanda 37 (Durante la terza media, quali tra le seguenti cose stai facendo per informarti sul tipo di scuola da scegliere?)

| (rispondi a tutte le domande) | Sì % | No % |
|---|---------|---------|
| Ho partecipato alle attività proposte dalla scuola | 53,5 | 46,5 |
| Mi sono informato su internet | 71,1 | 28,9 |
| Ho conservato opuscoli e altro materiale informativo che mi interessava | 53,5 | 46,5 |
| Mi sono recato nella scuola (<i>open day</i>) | 58,2 | 41,8 |
| Ho contattato studenti che frequentano la scuola | 41,0 | 59,0 |

Fino qui è stato evidenziato il contributo della scuola in questo processo. Sorge la domanda: i ragazzi che ruolo hanno essendo loro i protagonisti e i beneficiari diretti? Come si muovono, che strumenti utilizzano, quali sono i loro riferimenti?

Gli spazi di riferimento importanti dei ragazzi risultano essere la scuola e il web. Il 71,1% di loro dichiara di informarsi su internet. Questo è indicatore di saper muoversi, seguire la dinamicità dei tempi, utilizzare strumenti e mezzi di informazione veloci, efficaci e potenti. Il web è il luogo più frequentato in assoluto.

Più della metà degli studenti si rivolge all'Istituzione per informarsi sulle scuole da scegliere dividendosi fra le attività proposte dalla scuola (53,5%), opuscoli e materiale informativo (53,5%), partecipando a *open day* (58,2%). È interessante il dato sulla percentuale (41,0%) di coloro che si informano contattando studenti che frequentano la scuola. Non sappiamo se si limitano a pochi contatti. Potrebbe essere il modo più realistico in quanto raccontato da esperienze dirette laddove i contatti siano più consistenti.

È difficile anche interpretare il risultato che poco meno della metà della percentuale dei ragazzi (la percentuale oscilla tra 41,8% e 46,5%) sembra non fare uso delle attività proposte dalla scuola, *open day* e opuscoli e materiale informativo. Tale dato potrebbe essere giustificato dall'utilizzo massiccio di internet che può risultare sufficiente oppure il limitarsi all'uso di pochi canali di informazione. Quindi non tutti usano tutte le risorse messe a loro disposizione. Le figure di riferimento fanno parte del quadro generale del processo di orientamento. Gli insegnanti e la famiglia ne sono gli orientatori privilegiati. In seguito vediamo altre figure e il peso d'importanza per ciascuna. Alla domanda chi ti sta consigliando verso la scelta di questo tipo di scuola, il 34,5% riferisce di effettuare una scelta autonoma.

Segue il 29,3% dei ragazzi che fanno riferimento ai genitori e il 13,3% di loro si affidano al consiglio degli insegnanti. Quest'ultimo dato ci permette di ribadire la rilevanza che assumono gli insegnanti perché costituiscono in genere una richiamata fonte di soddisfazione nell'esperienza scolastica – specie per i soggetti che non possono fare conto su altri supporti nella scelta³³. Un posto non indifferente sembrano svolgere gli amici, cioè le figure paritarie per il 11,2%. I ragazzi dimostrano interesse a tessere relazioni dando il valore di un'amicizia che diventa referenziale. Lo indica anche il dato precedente che dichiara l'autonomia nella scelta di una scuola, segnale di una maggiore consapevolezza. Il 3,2% dei ragazzi fa riferimento ai compagni di scuola per arrivare ad una scelta. È di poca rilevanza la percentuale (0,8%) di coloro che considerano i connazionali come figure di riferimento. Si può dedurre che costituiscono una minoranza i ragazzi rimasti ancorati nel passato del vissuto familiare per paura di immergersi in un presente più frenetico, complesso e poco noto.

1.5.2 Le motivazioni

Alla base di ogni scelta scolastica ci sono le motivazioni che scaturiscono da fattori interni dell'individuo (interessi, attitudini, bisogni, ambizioni) e da fattori esterni (famiglia, amici, condizioni economiche, ecc.). La scelta scolastica dello studente continua, quindi ad essere fortemente condizionata dalle sue origini sociali. Non sorprende, infatti, constatare che i figli delle classi superiori – più istruite ed economicamente benestanti – si concentrano soprattutto nei licei, cioè nelle scuole tradizionalmente più prestigiose, a carattere accademico, che promuovono il proseguimento degli studi a livello universitario. I discendenti delle classi inferiori – culturalmente ed economicamente più deprivate – privilegiano gli istituti tecnici e professionali, cioè quei percorsi scolastici che favoriscono la trasmissione di competenze pratiche ed applicative facilmente spendibili sul mercato di lavoro³⁴. La presente indagine sarà una conferma di questa tesi?

Alla domanda “che tipo di scuola hai deciso di frequentare” il 36,2% dichiara di preferire l'istituto tecnico e il 29,5% sceglie l'istituto professionale. Accumulando alle due precedenti la percentuale dei ragazzi che opta per

³³ Cfr. Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, ISMU, Milano, 2007.

³⁴ Cfr. Mantovani D., *A quale scuola mi iscrivo? Italiani e stranieri a confronto*, in «Il Mulino», 1/2011, pp. 155-161.

i centri di formazione professionale (3,4%), anche se poco rilevante, complessivamente notiamo che il 69,1% degli studenti orienta la scelta verso indirizzi professionalizzanti che favoriscono la trasmissione di competenze pratiche e applicative facilmente spendibili sul mercato di lavoro³⁵. Questo significa che la scelta dei ragazzi è finalizzata a un immediato inserimento lavorativo al termine degli studi. Il 27,5% dei ragazzi, invece, preferisce i licei e con ogni probabilità proseguire l'esperienza formativa verso altri studi (Università, specializzazioni, master, ecc.).

Rivolgiamo in seguito l'attenzione sulle motivazioni che hanno orientato nella scelta della scuola. Il 44,0% riferisce come motivazione principale la spendibilità nel mondo di lavoro.

Il 36,6% dei ragazzi dà come motivazione di scelta della scuola il tipo di materie che si studiano. È un dato importante che conferma la tesi che gli studenti stranieri danno credito ai loro bisogni ed agli interessi personali e culturali. Non è da escludere la coincidenza tra le motivazioni strumentali con gli interessi culturali. Sarebbe il frutto di un giusto compromesso fra il bisogno pragmatico di intraprendere un percorso di studi formativo in termini professionali e l'esigenza di soddisfare i propri interessi culturali³⁶.

1.5.3 Le scelte motivazionali

Dall'elaborazione dei dati del questionario risulta che la maggior parte dei ragazzi (il 70,6%) si divide, per quanto concerne la scuola che frequenterà il prossimo anno, fra una scelta di tipo strumentale, finalizzata all'inserimento nel mondo lavorativo, e una scelta di tipo personale, rivolta ai propri interessi culturali. A questi ultimi possiamo aggiungere la percentuale dei ragazzi che scelgono una scuola prestigiosa (3,0%).

L'8,9% degli studenti risulta fare una scelta subordinata a quella compiuta da altri soggetti dando come motivazione: "la frequentano i miei amici" (4,5%), "la frequenta mio fratello/sorella" (3,7%) o "la frequentano i miei connazionali" (0,7%). Sommando i dati si ottiene che il 15,6% dei ragazzi, nella scelta della scuola, risulta essere fortemente subordinato da fattori esterni (amici, fratelli, connazionali, non sa) e non da una consapevolezza maturata dai propri bisogni strumentali o culturali che siano. Tale consapevolezza scaturisce a sua volta da diversi fattori che ruotano attorno allo

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Cfr. Mantovani D., *A quale scuola mi iscrivo*, op. cit., p. 157.

studente: la famiglia, le prospettive di lavoro, gli interessi personali, le attitudini, il prestigio sociale, ecc. Di seguito è riportata la tabella relativa alla motivazione principale che ha portato gli studenti a scegliere la tipologia di istituto superiore che frequenteranno il prossimo anno.

Tabella 32: Risposta alla domanda 36 (Qual è il motivo principale che ti ha portato a scegliere la scuola che frequenterai?)

| | |
|------|--|
| % | |
| 36,6 | Il tipo di materie che si studiano |
| 44,0 | Offre buone possibilità di lavoro |
| 2,2 | È vicino casa/facilmente raggiungibile |
| 3,7 | La frequenta mio fratello/mia sorella |
| 4,5 | La frequentano i miei amici |
| 0,7 | La frequentano i miei connazionali |
| 3,0 | È una scuola prestigiosa |
| 4,5 | Non so |
| 0,7 | Altro (specificare): |

La ricerca conferma l'influenza della famiglia nelle scelte scolastiche dei ragazzi. Il 63,6% dichiara di ritenere abbastanza o molto importanti le aspettative dei propri genitori. Questo significa una presenza e un coinvolgimento significativo della famiglia che, come vedremo in seguito, è un supporto importante, non solo economico ma anche di stimolo, nel proseguimento di un percorso di studio formativo. Viene ulteriormente confermata l'importanza dei bisogni strumentali e personali nella scelta della scuola. Emerge in modo indiscutibile la prevalenza delle prospettive lavorative. L'88,1% dei ragazzi opta in favore a tale prospettiva seguita dall'87,6% dei ragazzi che scelgono la scuola in base ai loro interessi culturali. Tale dato coincide con l'interesse verso le materie di studio (70,6%) che risulta costituire una delle motivazioni principali nella scelta del tipo di scuola (tab. 36).

Un altro indicatore importante delle future aspettative lavorative è la volontà espressa dall'81,3% dei ragazzi di non voler svolgere la professione dei propri genitori. Questo conferma che gli studenti stranieri sono in cerca di possibilità e prospettive lavorative migliori rispetto a quelle dei genitori.

Da un'analisi trasversale dei dati emerge in modo inconfondibile il supporto dei genitori immigrati ai ragazzi nella scelta della scuola futura (93,2% delle madri e 91,3% dei padri sono d'accordo con la scelta effettuata dal figlio; il 91,9% dei genitori riterrebbe grave il fallimento scolastico). Meno della metà dei ragazzi si dichiara interessata alla "brevità degli studi" (45,4%), al "prestigio sociale" (44,5%), al "restare vicino agli amici" (41,5%) e alla "possibilità di avere maggiore tempo libero a disposizione" (38,7%).

1.5.4. Le aspettative per il futuro

La maggioranza degli studenti dichiara di voler portare a termine gli studi delle Scuole superiori e riterrebbe grave un eventuale fallimento. Solo il 10,3% di loro si dimostra disinteressato in tal senso. È da notare la coincidenza delle percentuali dei ragazzi molto interessati a terminare gli studi (89,9%) e delle famiglie (91,9%) che ritengono importante l'acquisizione di un titolo di studio da parte dei figli.

I ragazzi sembrano avere idee chiare sulla prospettiva futura di studio. Il 32,6% dichiara di volersi iscrivere all'Università dopo le Scuole superiori. Non si può sapere se questa risposta misuri un desiderio, un'aspirazione o un concreto intento. Un elemento di possibile dissonanza tra attese dei giovani stranieri e disponibilità della società ospitante risiede nel fatto che, raggiunta la maggiore età, finiscono anche le garanzie legate al diritto all'istruzione e al permesso di soggiorno congiunto a quello dei genitori e la posizione del cittadino straniero, qualora irregolare, deve essere necessariamente resa regolare³⁷.

Il 39,0% dichiara di voler trovare subito lavoro dopo il termine degli studi secondari, poco più di un quarto del nostro campione è costituito da ragazzi che intendono proseguire un ulteriore percorso formativo ("un corso formativo finalizzato all'inserimento lavorativo" (7,1%), "un'esperienza formativa" (5,7%) e contemporaneamente "studiare e lavorare contemporaneamente (13,5%). Sarebbe interessante capire la percentuale dei ragazzi indecisi. In generale, i dati rilevano un interesse verso il completamento degli studi superiori e per il 58,9% del campione aspettative a proseguire l'esperienza formativa in forme diverse.

³⁷ Cfr. Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro*, op. cit.

Conclusioni: la famiglia e la scuola sono le due istituzioni di riferimento cardine dei ragazzi ai fini dell'orientamento scolastico. Per un processo più efficace, si richiede un investimento maggiore da parte della scuola affinché lo studente maturi una scelta più consapevole e coerente alle sue possibilità, competenze e aspirazioni. La famiglia risulta essere partecipe e di grande sostegno in questo passaggio importante da un ciclo scolastico ad un altro. I ragazzi dimostrano capacità di muoversi nel mondo virtuale per trarre vantaggi (informazioni utili). Gli studenti del campione manifestano autonomia nella selezione di indirizzi di studio e dimostrano interesse nel compiere una scelta scolastica adeguata ai loro bisogni materiali e interessi personali. In base a queste due principali motivazioni, la maggior parte di loro sceglie di indirizzarsi verso percorsi scolastici professionalizzati finalizzati a un immediato inserimento lavorativo al termine degli studi superiori. Inoltre la maggioranza in assoluto manifesta interesse a concludere gli studi superiori. Più della metà del campione si dimostra interessata a proseguire un ulteriore percorso di studi formativo (Università, corso professionale, esperienza lavorativa all'estero). Dall'analisi dei dati emerge un interesse importante da parte dei ragazzi nell'investire nella formazione per una prospettiva di lavoro e di vita superiore a quella della famiglia. Inoltre gli studenti del campione dimostrano fiducia e chiarezza di idee sulle loro scelte che risultano essere ambiziose. La famiglia è presente a sostenerli e stimolarli nella ricerca di condizioni di vita migliori. Questo spiega la coincidenza tra le aspettative dei genitori verso i figli e quelle che i ragazzi nutrono. Le condizioni di partenza non sono decisive in quanto, nonostante i lavori umili e precari, gli immigrati sono persone in possesso di un importante bagaglio culturale acquisito nel Paese di origine che vedono nella scuola una via verso il riscatto sociale e lavorativo. La seconda generazione di cui fanno parte i ragazzi della presente indagine dimostrano di prendere le distanze dai legami con il Paese di origine ed addirittura di orientarsi verso altri Paesi in cerca di condizioni di vita migliori. Il trauma della migrazione dei loro genitori sembra riflettersi meno su di loro. Anzi sembra aver riscontrato un effetto positivo nel momento che il 38,3% dichiara di avere nel proprio progetto futuro l'idea di spostarsi in un altro Paese.



2. La formazione interculturale degli insegnanti e degli operatori socio-educativi¹

MASSIMILIANO FIORUCCI

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. In circa quindici anni il numero di studenti con cittadinanza non italiana si è più che decuplicato, passando da 59.389 unità (A.s. 1996-97) a 786.630 (A.s. 2012-13)² con un'incidenza percentuale di bambini e ragazzi di cittadinanza estera nella scuola italiana che ha raggiunto l'8,8%. «Se si tiene conto che i Paesi di provenienza sono circa 200, è facile intuire la complessità del fenomeno soprattutto quando si tratta di sviluppare iniziative volte al sostegno dell'integrazione di alunni stranieri»³.

Il carattere di espansione di tale fenomeno è facilmente visibile se si osserva la distribuzione degli studenti stranieri nei diversi livelli scolastici: il 20,9% frequenta la Scuola dell'infanzia, il 35,1% frequenta la Scuola primaria, il 21,7% quella secondaria di I grado e il 22,3% la Scuola secondaria di II grado. «L'aumento progressivo delle iscrizioni degli alunni con

¹ Il presente contributo, oltre a proporre riflessioni inedite e originali, riprende, rielabora, integra e aggiorna parti di contributi già pubblicati dall'autore in altri saggi o volumi pubblicati dalle case editrici Armando e FrancoAngeli. Si ringraziano, in questa sede, gli editori citati per aver concesso di utilizzare seppure in forma nuova, aggiornata e riveduta parti di testi già editi.

² I dati citati in questo paragrafo relativi agli allievi con cittadinanza non italiana sono tratti da: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, «Quaderni ISMU», 1/2014, Fondazione ISMU, Milano, 2014 e da MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. A.s. 2011/2012*, Roma, ottobre, 2012.

³ MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. A.s. 2011/2012*, Roma, ottobre 2012, p. 3.

cittadinanza non italiana si registra in tutti gli ordini e gradi scolastici [...], portando a raggiungere nel 2012/13 l'incidenza complessiva dell'8,8% che si articola come segue: 9,8% nella Scuola primaria e nella Scuola dell'infanzia, 9,6% nella secondaria di primo grado e 6,6% nella secondaria di secondo grado. La Scuola primaria accoglie il maggior numero di iscritti con cittadinanza non italiana (276.129 alunni), seguita per la prima volta dalle Scuole secondarie di secondo grado (175.120 studenti), dalle secondarie di primo grado (170.792 alunni) e dalle Scuole dell'infanzia (164.589 alunni)»⁴.

La situazione in linea di principio non sembra comportare particolari problemi, ma sul piano pratico la questione è decisamente più complessa. Gli insegnanti, infatti, lamentano comprensibilmente di non possedere le competenze e gli strumenti idonei a fronteggiare i “problemi” che vengono a determinarsi con l'ingresso dei bambini stranieri nelle classi anche se il patrimonio di esperienze e di buone pratiche accumulatosi negli anni in diverse aree del Paese potrebbe rappresentare – se conosciuto e valorizzato – una straordinaria risorsa formativa.

Già nel 1995 Francesco Susi aveva dato voce alle difficoltà incontrate dagli insegnanti: «gli insegnanti sentono il peso di una situazione che li costringe a rispondere *da soli* ai problemi posti dalla presenza di allievi stranieri. Sono consapevoli del fatto che il loro impegno e la loro disponibilità personale sono fattori importanti, ma non sufficienti»⁵. Essi, in sostanza, chiedevano e continuano a chiedere strumenti per una formazione adeguata, mirata e a misura dei loro bisogni.

Gli insegnanti debbono, tuttavia, far propria l'idea che l'educazione interculturale non è una eccezione, o un'appendice che essi debbono aggiungere alla loro azione educativa e didattica. Su questo principio debbono poi innestarsi tutta una serie di conoscenze e di competenze di carattere generale e specialistico. È importante, dunque, che gli insegnanti riflettano sugli atteggiamenti e sulle rappresentazioni che essi stessi assumono nei confronti dei bambini stranieri e che intraprendano su se stessi una profonda opera di revisione culturale.

La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola (e non solo) che si può sperare di diffon-

⁴ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. op. cit.*, pp. 14-15.

⁵ Susi F., *Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane*, in Susi F., *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma, 1995, p. 114.

dere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”. Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. Insieme alla scuola, tuttavia, sono chiamati a collaborare anche tutti quegli operatori (autoctoni e/o migranti) che intenzionalmente o naturalmente (in ambito educativo, sociale o sanitario) svolgono una funzione educativa di mediazione interculturale: un processo di integrazione che non sia a senso unico chiede sia alle maggioranze sia alle minoranze di mettersi in discussione.

Si tratta, detto in altri termini, di mettere gli insegnanti in condizione di operare un vero e proprio “decentramento cognitivo” attenuando il grado di etnocentrismo che è alla base della loro formazione: l’obiettivo da conseguire consiste – per usare le parole dello scrittore kenyota NgugiWa Thiong’o – nello “spostare il centro del mondo”⁶.

Il progetto interculturale in cui gli insegnanti e gli educatori sono chiamati ad impegnarsi deve essere un progetto educativo condiviso dalla comunità scolastica tutta e non deve rincorrere l’emergenza. Esso non riguarda soltanto gli immigrati, ma si rivolge a tutti, chiedendo uno sforzo di analisi e comprensione ma anche e soprattutto di comunicazione e di trasformazione.

Il sapere richiesto a tutti gli insegnanti è un sapere teorico che si alimenta di tutte quelle discipline che studiano le condizioni socio-culturali dei soggetti umani con cui si ha a che fare e che aiutano ad esplorare la “differenza” in modo articolato⁷. Accanto all’apporto di tipo teorico è necessario, tuttavia, fornire agli insegnanti, sia nella formazione iniziale sia in quella continua, competenze relazionali e didattiche «che non possono maturarsi se non in concreti momenti di *ricerca-azione* e in esperienze formative guidate e partecipate [...]. Quello degli insegnanti è un saper fare didattico che si alimenta di riflessioni teoriche ma si matura articolandosi e svolgendosi a diretto contatto con i problemi. Questo significa che occorre sviluppare nuovi filoni della ricerca pedagogica interculturale, di cui gli insegnanti dovranno essere attori corresponsabili più che utenti e fruitori, e che si dovrà rinnovare lo stesso modo di fare didattica e ricerca universitaria, se è vero

⁶ Wa Thiong’o N., *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*, Meltemi, Roma, 2000.

⁷ Dasen P., *Fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, 1996, pp. 23-37.

che la formazione di tutti gli insegnanti dovrà passare attraverso questo filtro istituzionale che dovrà garantirne la validità e l'efficacia»⁸.

L'educazione interculturale è un grande progetto che rischia però di essere travolto da un'eccessiva dose di retorica. È giusto, pertanto, chiedersi: come dovrebbero evolvere le conoscenze e le competenze del personale della scuola affinché esso sia in grado di mettere in atto i comportamenti professionali previsti dall'educazione interculturale?

Le risposte concrete a questo interrogativo possono essere trovate prevalentemente attraverso delle *ricerche empiriche sui bisogni formativi dei docenti anche a partire dalle situazioni problematiche che si trovano a vivere quotidianamente*. Ciò che specificamente viene richiesto dagli insegnanti è una più incisiva formazione professionale in servizio (che non dovrebbe più essere episodica e consistere in corsi di lezioni, ma *continua e organizzata nelle forme di gruppi di insegnanti che riflettono sui problemi e programmano il lavoro didattico col sostegno degli esperti*). La flessibilizzazione dei curricula e l'attenzione educativa per gli aspetti relazionali sono fattori fondamentali di successo per le strategie di inserimento scolastico e sociale degli studenti immigrati.

In effetti, si tratta in sostanza di:

- ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una *revisione dei contenuti e dei metodi*;
- adottare *atteggiamenti favorevoli all'instaurarsi di un "clima scolastico" di apertura e dialogo in classe* ed allo sviluppo di una percezione della diversità come arricchimento reciproco;
- accedere alle *nuove conoscenze* necessarie per essere in grado di gestire tale complessità;
- adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche sperimentare;
- adottare un atteggiamento di ricerca in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione, che costituisca un metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente⁹.

⁸ Sirna C., *L'esperienza interculturale nei percorsi formativi*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, 1996, p. 16.

⁹ Cesari-Lusso V., *Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare...*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, 1996, p. 172.

Il grado di fattibilità di quanto è stato detto dipende, in realtà, dall'attenzione posta su almeno quattro momenti principali:

1) la costruzione di un solido quadro di riferimenti teorici che consenta di fare luce sul vasto campo di saperi su cui poggiano i progetti di formazione interculturale;

2) l'individuazione delle conoscenze e delle competenze fondamentali da promuovere o rafforzare;

3) la costruzione di un impianto metodologico forte e condiviso;

4) la definizione di adeguati percorsi formativi di aggiornamento in termini di metodi e contenuti¹⁰.

2.1 La formazione in servizio

La formazione in servizio pone problemi specifici ed è anche difficile formulare considerazioni generali perché è molto legata alle diverse esigenze territoriali, culturali e sociali delle differenti realtà locali, dei singoli istituti scolastici, dei diversi ordini e gradi di scuola e degli insegnanti (ognuno di loro avrà esperienze, esigenze e bisogni specifici).

Per la definizione puntuale dei bisogni formativi degli insegnanti in servizio è necessario, come si è accennato, promuovere e realizzare ricerche empiriche su e con gli insegnanti a partire dai saperi di cui sono in possesso e dalle situazioni problematiche che si trovano a vivere quotidianamente.

Una formazione realmente interculturale dovrebbe dotare gli insegnanti anche di specifiche competenze. Se ne possono di seguito indicare alcune:

- le competenze necessarie per formulare un giudizio critico sulle differenti tesi che si affrontano circa gli assi teorici di riferimento;
- le competenze utili per raccogliere dati etnografici sugli allievi, le loro famiglie e il loro ambiente socioculturale, per interpretarli ed elaborare strategie di collaborazione scuola-famiglia;
- le competenze legate alla gestione della classe secondo le strategie dell'apprendimento cooperativo;
- le competenze collegate alla valutazione del funzionamento dei gruppi di lavoro e delle produzioni individuali e collettive degli allievi;

¹⁰ Ouellet F., *Le componenti della formazione interculturale*, in Santerini M., Reggio P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano, 2007, pp. 129-169.

- le competenze necessarie a gestire i conflitti di valori attraverso la deliberazione democratica, la mediazione interculturale e la negoziazione;
- le competenze utili all’elaborazione dei criteri per valutare il carattere democratico della gestione, il contenuto interculturale dei programmi, le procedure di valutazione e di orientamento, la presenza di stereotipi e pregiudizi nei programmi e nei materiali didattici, il clima interculturale della scuola¹¹.

2.2 Le competenze e le capacità da promuovere

Per quanto concerne le *competenze e le capacità da acquisire e sviluppare* vanno segnalate almeno le seguenti.

– *Imparare ad assumere una prospettiva di “etnocentrismo critico”*. Ogni gruppo umano è etnocentrico, si dovrebbe almeno mirare ad acquisire consapevolezza di ciò. La consapevolezza rappresenta la preconditione per qualsiasi percorso interculturale. La nozione di etnocentrismo critico è stata coniata da Ernesto De Martino partendo dal presupposto che la civiltà occidentale “non può inverarsi se non negandosi”. De Martino definiva la sua posizione “etnocentrismo critico” riferendosi con tale espressione all’impossibilità e all’inutilità di uscire dalla propria tradizione culturale, dunque dal proprio etnocentrismo, che però deve farsi critico in quanto non dimentica mai la propria origine storica. Nel libro *La fine del mondo* De Martino afferma che l’etnocentrismo critico è l’atteggiamento di chi «pone in causa il proprio etnos nel confronto con gli altri etne»¹² e «si apre alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale»¹³, che sempre De Martino ne *Il mondo magico*, aveva definito come “umanesimo ristretto” perché limitato alla cultura occidentale. L’etnocentrismo è ineliminabile nel senso che il giudizio che si formula sugli “altri” «non può non essere etnocentrico»¹⁴, fondato cioè su categorie nate all’interno di quella determinata civiltà; ciononostante deve essere critico, ossia non dogmatico e consapevole della limitatezza del proprio giudizio.

¹¹ Ouellet F., *Le componenti della formazione interculturale*, op. cit., pp. 151-152.

¹² De Martino E., *La fine del mondo. Contributo all’analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino, 1977, p. 333.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Ivi, p. 394.

— Assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale. Non è possibile immaginare un percorso formativo interculturale senza la capacità di assumere punti di vista diversi mettendosi nei “panni degli altri”; si pensi in questa prospettiva al contributo offerto dalla psicologia contemporanea (da J. Piaget a C.R. Rogers). Si tratta di favorire negli allievi la capacità di decentrarsi ma ciò è possibile solo a condizione che gli insegnanti stessi mettano in discussione se stessi, le proprie rappresentazioni e le proprie emozioni. L’insegnante dovrebbe essere quindi in grado di effettuare il decentramento cognitivo, che si basa sulla capacità del soggetto di uscire dal proprio schema di riferimento esistenziale e valoriale; il decentramento cognitivo è una modalità flessibile di acquisizione della relatività (flessibilità cognitiva e solidità emotiva). «La capacità di decentrarsi cognitivamente è una caratteristica del pensiero maturo, adulto. Esso consiste nella capacità, raggiunta attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno, quindi, possono essere date secondo diversi quadri di riferimento, e non soltanto attraverso la prospettiva egocentrica. L’attitudine egocentrica ed etnocentrica, che pone illusoriamente al centro del mondo, costituisce una fase infantile del pensiero umano. Il bambino, crescendo, apprende a superare il suo punto di vista immediato. Impara, cioè, non solo a riconoscere uno straniero, ma anche a pensare se stesso “straniero dell’altro”. Scuola di decentramento cognitivo sono la socialità e la vita collettiva, ma anche quella storia che contribuisce a formare un pensiero più obiettivo e logico. Riconoscere e affrontare la diversità attraverso i diversi piani temporali è una delle caratteristiche di un pensiero metacognitivo e dialettico che permette di pensare le contraddizioni. Va chiarito che il processo di reciprocità sul piano cognitivo non è sufficiente da solo; di pari passo, va anche creata una capacità di reciprocità morale; l’educazione, infatti, deve rendere capaci di comprendere gli altri anche quando, come osserva Piaget, l’insieme dei fattori affettivi e delle tradizioni collettive fanno pressione impedendo di ragionare obiettivamente. In altre parole, anche la storia può divenire causa di rigidità e di chiusura, quando trasforma le tradizioni o le abitudini di un gruppo in fattore di pressione che limita la libera scelta degli individui; in questo caso l’educazione deve dinamizzare gli apprendimenti e produrre “squilibri”, confronti dialettici tra vecchie e nuove rappresentazioni»¹⁵.

¹⁵ Santerini M., *Il valore formativo della storia contemporanea*, disponibile sul sito della “Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea”, <http://www.sissco>.

– *Essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali e, quindi, apprendere a mediare.* Tutte le definizioni della mediazione hanno in comune l'idea che l'agire e il pensare degli uomini si esprimano attraverso una dialettica tra diversi fattori che di volta in volta raggiungono punti di sintesi, di parziale ricomposizione tra spinte diverse. Mediazione non significa neutralità asettica e priva di conflitti, indica piuttosto lo spazio del conflitto tra differenti tradizioni, tra molteplici orizzonti di senso, tra orientamenti di carattere morale, politico, economico, sociale e culturale. La mediazione, così come l'insegnamento, si configura quasi sempre all'interno di una relazione di potere asimmetrica: è necessario esserne consapevoli. La scuola va pensata come spazio di mediazione interculturale (per insegnanti, genitori, allievi, territorio) attraverso i suoi *luoghi e tempi* e la didattica costituisce un luogo di mediazione interculturale dalle straordinarie potenzialità. La mediazione è quindi un compito che spetta alla scuola in quanto tale, che deve divenire essa stessa, consapevolmente, luogo di mediazione culturale coinvolgendo, all'interno di questo processo, tutte le sue componenti. Il personale scolastico tutto e gli insegnanti in prima linea, gli alunni italiani e stranieri, i genitori italiani e stranieri e il "territorio" in cui la scuola è inserita, tutti questi attori, nel ruolo di soggetti attivi, sono chiamati a diventare i protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco. In questo senso, la scuola deve essere pensata come un "luogo di mediazione", laddove "mediatori" non sono solamente quelle figure professionali che la normativa sull'immigrazione ha individuato e delle quali ha suggerito l'utilizzazione. Insegnanti, alunni e genitori, infatti, sono i mediatori naturali delle reciproche azioni/interazioni e il *mediatore interculturale* costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali. Senza il coinvolgimento attivo degli insegnanti, dei genitori, della scuola tutta e senza il sostegno del territorio e delle sue componenti – a cui, peraltro, l'autonomia scolastica consente di aprirsi con maggiore facilità – il ruolo del mediatore è del tutto privo di senso ed il progetto di inserimento degli allievi stranieri rischia di essere completamente inefficiente.

– *Apprendere la competenza interculturale.* La letteratura sul tema è vasta e multidisciplinare e in molti casi la *competenza interculturale* viene proposta come «un insieme di tratti o di manifestazioni comportamentali;

it/fileadmin/user_upload/Pubblicazioni/collanasisco/scuolauniversita/Santerini.pdf, consultato in data 15 giugno 2014.

i più citati sono il rispetto, l'empatia, la flessibilità, la pazienza, l'interesse, la curiosità, l'apertura, la motivazione, il senso dell'umorismo, la tolleranza dell'ambiguità, la sospensione del giudizio»¹⁶ a cui se ne potrebbero aggiungere molti altri tra cui, non di secondaria importanza, l'ascolto attivo, la sensibilità culturale, la conoscenza delle altre culture. La competenza può essere definita come una conoscenza in situazione. «Il comportamento competente non scaturisce cioè da un patrimonio di sapere immagazzinato da qualche parte nella mente di un individuo, ma dalla conoscenza in azione [Schon, 1993], dal fatto che nell'agire si ricerca insieme agli altri la strategia più adatta. È evidente che quest'ottica pone in primo piano la cultura organizzativa del servizio [*leggi della scuola*] sia in quanto essa può facilitare o meno l'esercizio di competenze professionali, sia perché essa stessa può "apprendere" dai suoi operatori una visione più ravvicinata e consapevole dei problemi»¹⁷. Perché una scuola possa gestire i problemi e i bisogni connessi alla diversità è opportuno che riesca prioritariamente ad integrare al suo interno le parti diverse che lo costituiscono (visioni, prassi, ruoli).

L'ottica con cui ci poniamo a «guardare le competenze interculturali ne mette in luce gli aspetti di:

- *multidimensionalità*: le competenze emergono da un'alchimia ogni volta differente di conoscenze, capacità, atteggiamenti e valori;
- *relazionalità*: difficilmente riconducibili ad oggetti collocati in qualche luogo nella mente o a caratteristiche intrinseche alla persona, è la relazione con l'altro, il contesto, il punto di osservazione privilegiato;
- *contestualità*: per rilevarle, modificarle, bisogna rintracciarle nei processi della vita quotidiana, nelle situazioni concrete che ne permettono l'espressione»¹⁸.

Secondo Erika Nardon-Schmid la competenza interculturale rappresenta una qualificazione essenziale per chiunque abbia a che fare con soggetti che fanno riferimento ad altri sistemi culturali e pertanto essa rappresenta «un'importante qualificazione internazionale. Il concetto di "competenza interculturale" si rifà al concetto di "competenza comunicativa"»¹⁹ di

¹⁶ Gozzoli C., Regalia C., *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, il Mulino, Bologna, 2005, p. 231.

¹⁷ Ivi, pp. 232-233.

¹⁸ Ivi, p. 233.

¹⁹ La competenza comunicativa include la competenza linguistica, quella extralinguistica e quella socio-pragmatica: essa si definisce come la capacità di usare tutti i

Hymes e Gumperz, i cosiddetti *etnografi* della comunicazione, e definisce le capacità linguistiche, sociali e psichiche di una persona per comunicare in modo adeguato con individui o gruppi appartenenti ad un'altra cultura. [...] La competenza interculturale rappresenta un fenomeno complesso, che tiene conto di aspetti cognitivi, motivazionali e di comportamento [...]. Secondo Moosmüller²⁰, un individuo può raggiungere una competenza interculturale soltanto se possiede conoscenze interculturali tali da fornirgli una sorta di "base interculturale" che gli permetta di interagire in modo adeguato in una specifica situazione. [...] Bernd-Dietrich Müller²¹ vede nella competenza interculturale una capacità di stabilire un'intesa di comunione (*communio*). È importante, osserva, sapere come le competenze interculturali si riflettano nella situazione comunicativa concreta, cioè a livello socio-pragmatico. Sulla base di una combinazione psicologico-linguistica individua [...] le seguenti competenze²²:

- consapevolezza inerente alle strategie per l'identificazione e l'analisi di equivoci nella comunicazione sulla base di conoscenze inerenti alla cultura e la loro rilevanza sull'agire comunicativo e sul comportamento;
- consapevolezza che il modo di pensare, di agire e di atteggiamento e la competenza socio-pragmatica sono strettamente legati alla specifica cultura e agli schemi cognitivi;
- capacità e disponibilità di assumere la prospettiva dell'altra cultura;
- conoscenza delle dimensioni che differenziano le diverse culture;
- capacità di spiegare fenomeni inerenti all'agire e al comportamento nell'evento comunicativo determinati da cause culturali;
- consapevolezza dei principi ordinatori che governano la comunicazione interculturale, soprattutto dei meccanismi della riduzione dell'insicurezza, dell'attribuzione e della creazione di stereotipi;

codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo. In glottodidattica, afferma Balboni (1999), questo concetto si è allargato e abbraccia anche la padronanza dei processi cognitivi che sottostanno alle abilità linguistiche (*Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia, 1999, p. 20).

²⁰ Moosmüller A., *Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorereitenden Training*, in Roth K. hrsg., *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*, Waxmann, Münster – München – New York, 1996, pp. 272-273.

²¹ Müller, B.-D., *Interkulturelle Kompetenz. Annaäherung an einen Begriff*, «Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache», 19, 1993, p. 69.

²² Ivi, pp. 71-72.

- competenza di strategie comunicative con mezzi linguistici limitati;
- competenza di strategie per l'identificazione e l'analisi di equivoci all'interno dell'evento comunicativo sulla base della consapevolezza delle differenze culturali e il loro riflettersi sul comportamento e in ambito pragmatico;
- uso consapevole della *lingua franca*»²³.

La capacità di confrontarsi costruttivamente con la diversità culturale e la molteplicità di attitudini, valori, norme, convinzioni e modi di vivere sarà sempre più un fattore fondamentale della coesione sociale e della riduzione dell'esclusione per fare sì che la diversità culturale possa essere vissuta positivamente. Con questo obiettivo Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung hanno elaborato il documento dal titolo *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?* La competenza interculturale viene preliminarmente definita come segue: «La competenza interculturale è la capacità d'interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale; è sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali»²⁴. Si tratta, come è evidente, di una definizione provvisoria e astratta che viene in seguito sviluppata e meglio declinata. La competenza interculturale – afferma successivamente il medesimo documento – non è né uno stato fisso, né la diretta conseguenza di un'esperienza di apprendimento distinta. «L'abilità di linguaggio e la conoscenza esplicita (ossia che può essere imparata) delle caratteristiche culturali vengono spesso sovraenfaticizzati. Potrebbero rivelarsi utili, ma non sufficienti, in quanto tali, per il conseguimento della competenza interculturale. La competenza interculturale non viene acquisita necessariamente visitando un Paese straniero, né tantomeno ad hoc attraverso un'educazione e una formazione supplementare. Se l'ipotesi per la quale la cultura corrisponde a un costante mutamento è corretta, gli individui sono tenuti ad apprendere e a padroneggiare l'abilità di trattare i processi continui. Lo sviluppo della suddetta

²³ Nardon-Schmid E., *Competenza interculturale e conoscenza delle culture. Una prospettiva italo-tedesca*, in Garzone G., Salmon L., Soliman L.T. (a cura di), *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento. Atti del Convegno Centro Linguistico Bocconi (Milano – 20 ottobre 2000)*, LED, Milano, 2007, pp. 31-32.

²⁴ Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?*, Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, Gütersloh/Milano, 2008, p. 2.

competenza è quindi un'operazione complessa e pluridimensionale e, a seconda della situazione interculturale, può assumere una grande varietà di forme. L'acquisizione della competenza interculturale può essere costruita come un processo dinamico continuo che implica diverse dimensioni mentre si sviluppa e si arricchisce (vedi grafico)»²⁵.

Spirale di Apprendimento della Competenza Interculturale

[dall'alto verso il basso, da destra a sinistra]

Esito Interno:

Riflessione Interculturale

- Spostare e relativizzare la struttura di riferimento
- Enfatizzare

Conoscenza e abilità (inter)culturali

- Vasta conoscenza culturale
- Capacità comunicative
- Abilità di gestione dei conflitti
- Capacità di creare sinergie

Esito esterno:

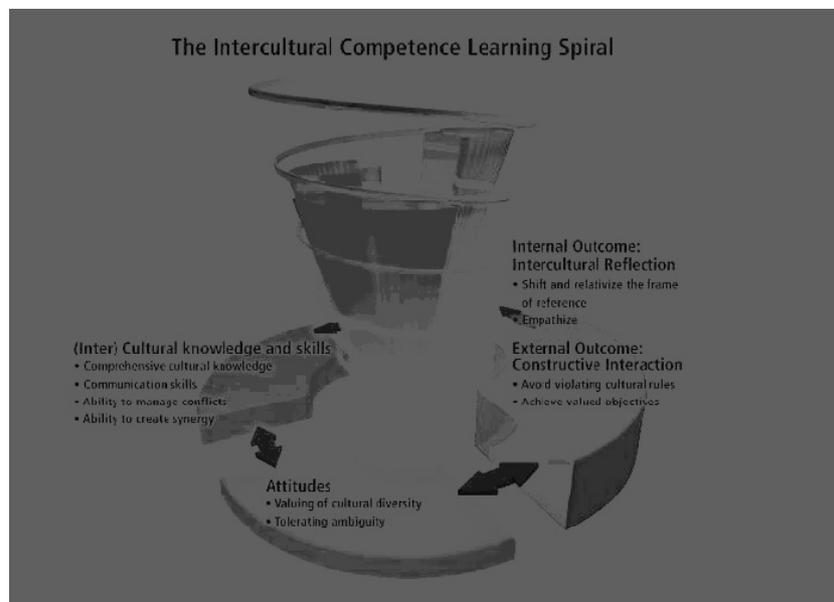
Interazione costruttiva

- Evitare di violare le norme culturali
- Raggiungere obiettivi importanti

Attitudini

- Valorizzare la diversità culturale
- Tollerare l'ambiguità

²⁵ Ivi, p. 6.



Adattato da Deardorff, 2006

Fonte: Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung (2008), *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?*, Gütersloh/Milano, Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, p. 6.

La spirale dell'apprendimento mostra che l'acquisizione della competenza interculturale richiede un apprendimento perenne e che è parte del continuo sviluppo personale. Un punto di partenza sul cammino dell'acquisizione della competenza interculturale coincide con un'attitudine fondamentalmente positiva nei confronti delle situazioni interculturali. «Tale attitudine, emozionale ed affettiva “nella sua essenza più profonda”, vanta qualità motivazionali (ed è pertanto difficile da sviluppare, come ben sanno tutti i promotori professionali della competenza interculturale). Per quanto riguarda il processo di apprendimento relativo alla competenza interculturale, la motivazione positiva corrisponde perlomeno ad una conoscenza culturale da acquisire tanto decisiva, quanto esplicita»²⁶. Una delle attitudini a beneficio dell'apprendimento interculturale è dunque rappresentata

²⁶ Ivi, p. 8.

dall'apertura verso quest'ultimo, nonché dall'apprezzamento della diversità culturale e dalla capacità d'incontrare e trattare con individui provenienti da culture diverse in maniera aperta, curiosa ed imparziale (ossia trattenendosi dall'esprimere un giudizio etnocentrico, osservando e riflettendo sui propri sentimenti e sulle reazioni spontanee, ecc.). «In considerazione degli sforzi particolari richiesti, l'apertura e l'apprezzamento nei confronti della diversità culturale hanno naturalmente limiti psicologici. Ciononostante, è possibile promuovere l'apertura costruttiva, ad esempio, attraverso l'educazione culturale o l'apprendimento delle lingue. La cecità culturale nei confronti delle lingue e/o dei retroterra culturali stranieri può, al contrario, generare un gran numero d'incertezze, timori ed ansietà che possono sfociare nella difesa del Sé e nell'offesa dell'identità altrui, in un'escalation di conflitti, opportunità mancate e potenziali inutilizzati. In presenza di eventuali incertezze, un fattore chiave della competenza culturale è rappresentato dall'apertura dei partecipanti nei confronti delle situazioni sconosciute, dalla tolleranza dell'ambiguità e dalla costante riflessione su tali esperienze»²⁷.

2.3 I metodi da adottare

Dal punto di vista metodologico è necessario che vi sia coerenza tra contenuti e metodi ed è necessario prevedere un comportamento partecipativo da parte dei soggetti in formazione. Gli insegnanti devono farsi quindi ricercatori e riflettere criticamente sul proprio lavoro.

È quindi necessario in un percorso formativo loro rivolto:

- assumere la logica della ricerca-azione (insegnanti-ricercatori);
- costituire gruppi di lavoro per l'analisi delle pratiche professionali;
- avviare una riflessione critica (individuale e collettiva) sulle pratiche didattiche: l'insegnante come professionista riflessivo;
- attivare la riflessione sugli stili di insegnamento per evitare contraddizioni tra i contenuti insegnati e i comportamenti adottati;
- conoscere, sperimentare e introdurre attività cooperative;
- valorizzare le esperienze dei partecipanti e la loro formazione pregressa;
- prevedere la supervisione di esperti (che possono essere anche insegnanti esperti);

²⁷ *Ibidem.*

- incentivare lo studio individuale e l’approfondimento culturale e disciplinare in chiave interculturale;
- incrementare lo sviluppo delle capacità di autoformazione e autoapprendimento;
- apprendere a documentare le esperienze realizzate;
- promuovere lo scambio di esperienze tra scuole e docenti.

La riflessione critica (guidata) sulle pratiche didattiche appare una metodologia particolarmente efficace. Gli insegnanti, infatti, lamentano spesso l’assenza di luoghi di riflessione, di confronto e di scambio spesso a causa dei troppi impegni. Si tratta allora di organizzare gruppi di lavoro e di ricerca di insegnanti (guidati da esperti) che riflettano criticamente sulle pratiche didattiche e sui contenuti disciplinari.

L’educazione interculturale non ha un compito facile né di breve periodo: non essendo una nuova materia che si aggiunga alle altre, ma un punto di vista, un’ottica diversa con cui guardare alle discipline attualmente insegnate, essa implica una revisione dei saperi insegnati nella scuola. Insegnare e apprendere interculturalmente significa in definitiva mettere in discussione il paradigma che ha orientato il sistema educativo e formativo italiano che non deve più mirare alla formazione del cittadino solo italiano, ma alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente. A tal fine diventa essenziale strutturare esperienze formative attraverso la costituzione di *gruppi di lavoro di insegnanti per l’analisi e la revisione dei curricoli*.

Un processo di revisione del curricolo deve prevedere essenzialmente le seguenti fasi:

- analisi, interrogazione e decostruzione degli elementi del curricolo;
- rilevazione dei bisogni degli alunni;
- determinazione degli obiettivi formativi di revisione del curricolo;
- selezione dei contenuti essenziali del curricolo, in base agli obiettivi;
- elaborazione di esperienze di apprendimento e di attività didattiche specifiche;
- scelta della metodologia e degli strumenti da impiegare nei percorsi didattici;
- analisi delle differenti modalità di valutazione dei percorsi didattici;
- valutazione delle innovazioni curriculari apportate.

Per un progetto di “educazione interculturale” diventa centrale una riflessione e una revisione non solo del “curricolo esplicito” ma anche del

“curricolo implicito” e delle metodologie didattiche. È necessario quindi riflettere su:

- gli stili di insegnamento adottati (direttivi/non direttivi; autoritari/democratici);
- il clima di classe che si instaura (competitivo/cooperativo-collaborativo);
- le metodologie didattiche utilizzate (tradizionali/attive).

È auspicabile, infine, l’istituzione di un Centro Nazionale o più centri Regionali di Documentazione sull’Educazione Interculturale deputati alla raccolta, alla capitalizzazione e alla diffusione delle “buone prassi” realizzate nelle differenti regioni italiane. Le migliori esperienze potrebbero essere socializzate ed eventualmente trasferite, con i necessari adattamenti di contesto, anche in altre situazioni territoriali; l’istituzione di un tale Centro potrebbe favorire anche il confronto tra le diverse esperienze.

2.4 L’esperienza formativa nel progetto *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*

All’interno del progetto *Orientamenti interculturali per la cittadinanza* si è svolto un percorso formativo esperienziale rivolto a insegnanti, educatori, operatori sociali e mediatori che sono stati chiamati a confrontarsi con le tematiche interculturali. I diversi soggetti partner del progetto, infatti, agiscono e sono attivi sia in ambito scolastico sia in ambito extrascolastico assumendo una prospettiva di vera e propria educazione interculturale con particolare attenzione ai processi di socializzazione e di partecipazione. Le attività che propongono si rivolgono ai minori di origine straniera presenti in Italia da più tempo, ai neo-arrivati accompagnati, ai neo-ricongiunti, ai minori stranieri non accompagnati, ai giovani di “seconda generazione”, agli allievi italiani, alle famiglie italiane e migranti, agli insegnanti, ai mediatori e agli operatori sociali. In particolare, soprattutto nei confronti dei giovani esposti a fenomeni di esclusione sociale e dispersione scolastica uno spazio rilevante hanno anche le attività di sensibilizzazione, di socializzazione e di aggregazione tenendo nella giusta considerazione le dimensioni affettive e relazionali oltreché quelle cognitive. In molti casi vengono anche implementati veri e propri modelli di accoglienza integrati offrendo opportunità educative, formative e di socializzazione mettendo in rete le agenzie di accoglienza con quelle educative, formali e non formali, per assicurare adeguate strategie di inclusione sociale e scolarizzazione.

Gli interventi realizzati dai partner, inoltre, oltre a prevedere azioni specifiche di alfabetizzazione linguistica, di orientamento, di insegnamento/apprendimento delle lingue e culture d'origine, di accoglienza e sostegno agli allievi con cittadinanza non italiana (e non solo) e agli adulti hanno mirato all'acquisizione da parte degli insegnanti e degli operatori sociali di un vero e proprio *modus operandi* interculturalmente connotato. Le metodologie utilizzate sono state ampie e diversificate utilizzando oltre a quelle più tradizionali tutte le potenzialità proprie dell'espressione corporea, del teatro d'animazione, del *cooperative learning*, della manipolazione, della musica, della fotografia, delle tecniche narrative scritte e orali, della narrazione autobiografica, del *digital storytelling*, delle tecniche di ripresa e montaggio, dello sport e dei linguaggi non verbali integrando percorsi di educazione formale, non formale e informale senza rinunciare al prezioso apporto delle nuove tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione.

Sono da segnalare, inoltre, i seguenti elementi positivi:

- le attività di formazione e sensibilizzazione interculturale rivolte a insegnanti, mediatori, personale ATA, operatori sociali e famiglie;
- il coinvolgimento, ove possibile, delle associazioni migranti intese come agenzie di mediazione tra la società di accoglienza e le comunità migranti presenti sul territorio romano, come veri e propri agenti del dialogo interculturale anche nei processi di orientamento scolastico e professionale;
- l'attenzione al rapporto tra scuola, associazionismo, famiglie migranti e territorio nella convinzione che i percorsi di integrazione richiedono l'assunzione di una prospettiva olistica;
- la predisposizione di servizi di supporto agli studenti migranti (giovani e adulti) per la prevenzione della dispersione scolastica e per il sostegno nelle fasi di orientamento inteso come momento cruciale nel percorso scolastico ed esistenziale degli allievi migranti;
- la realizzazione di attività laboratoriali di socializzazione, di conoscenza e di reciprocità attraverso il ricorso a metodologie di intervento non formali volte a valorizzare le biografie; il ricorso alla dimensione narrativa si è rivelato particolarmente efficace sia come riconoscimento del valore di ogni persona, sia come dimensione del recupero identitario, sia come momento di consapevolezza, di auto-coscienza e di "coscientizzazione";
- l'attenzione ad una dimensione di ricerca socio-educativa sui fenomeni interculturali che costituisce il presupposto conoscitivo

- imprescindibile per la predisposizione di interventi mirati e puntuali e che quasi tutte le associazioni praticano;
- il ricorso a modalità formative online o su supporti digitali in modalità e-learning che garantirà una sostenibilità alle attività al di là della conclusione dei progetti;
 - l’attenzione al plurilinguismo e alle lingue madri come patrimonio linguistico-culturale da valorizzare e da non disperdere che può garantire un riconoscimento anche ai bisogni formativo-culturali dei migranti;
 - la costituzione di reti (Università, scuole, associazioni, ecc.) che rimarranno attive al di là dei progetti svolti e che consentiranno la predisposizione di interventi interculturali integrati.

Le attività formative svolte hanno dimostrato che oggi, a più di 30 anni dalla trasformazione dell’Italia in Paese di immigrazione, è necessario assumere uno sguardo diverso, interpretando i cittadini di origine straniera non come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti per favorire e costruire il 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 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 di fatto 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 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 su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità:

- valorizzando il patrimonio linguistico-culturale di cui i migranti sono portatori, incoraggiando e facendo crescere l’associazionismo delle comunità migranti come agente della mediazione intercultura-

- le e superando una concezione che vede le culture e le identità come delle realtà statiche, da una parte, o folkloristiche, dall'altra;
- dando 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;
 - incrementando, per fare un esempio, le reti tra scuole ed associazioni in quanto 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 dalla differenza culturale nella nostra società.

In sostanza, le associazioni e le organizzazioni hanno evidenziato che oggi è impossibile parlare di inte(g)razione se questa inte(g)razione non viene sempre più consapevolmente stimolata con l’obiettivo di dare vita ad una nuova normalità – una normalità interculturale – con cui le scuole, le associazioni e le organizzazioni del terzo settore, 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 società 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.

3. Gli alunni con cittadinanza non italiana tra mancato riconoscimento e scarse opportunità sociali¹

MARCO CATARCI

3.1 La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel contesto scolastico

Negli ultimi 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 786.630 dell'A.s. 2012-13.

Con un incremento di 30.691 unità rispetto all'anno precedente e una crescita particolarmente significativa nella Scuola secondaria di II grado, 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'8,8%².

Caratteristica peculiare di questa presenza è l'estrema eterogeneità delle provenienze di origine (ben 196 differenti nazionalità), 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 148.602 unità, pari al 18,9% dell'intera popolazione scolastica non italiana), l'Albania (104.710; 13,3%) e il Marocco (98.106; 12,5%)³.

¹ Il presente contributo, oltre a proporre riflessioni inedite e originali, riprende, rielabora, integra e aggiorna parti di contributi già pubblicati dall'autore in altri saggi o volumi pubblicati dalle case editrici Armando e FrancoAngeli. Si ringraziano, in questa sede, gli editori citati per aver concesso di utilizzare seppure in forma nuova, aggiornata e riveduta parti di testi già editi.

² MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014, p. 12.

³ Ivi, pp. 37-38.

Anche la distribuzione abbastanza uniforme degli studenti stranieri nei diversi ordini scolastici conferma il carattere strutturale della loro presenza: il 20,9% frequenta la Scuola dell'infanzia, il 35,1% quella primaria, il 21,7% quella secondaria di I grado e il 22,3% quella secondaria di II grado⁴.

Se si osserva l'incidenza degli allievi immigrati sul totale della popolazione, si conferma la maggiore presenza, storicamente riscontrata, nella Scuola primaria, con il 9,8% degli allievi di origine straniera (pari, in termini assoluti, a 276.129 alunni) e nella Scuola dell'infanzia con il 9,8% di incidenza (164.589 allievi). Seguono la Scuola secondaria di I grado con una incidenza del 9,6% (170.792 studenti) e, infine, la Scuola secondaria di II grado con il 6,6% (175.120 alunni).

Tabella 1: Quadro di sintesi sulla presenza degli allievi con cittadinanza non italiana. A.s. 2012/13.

| | |
|--|----------|
| Gli alunni con cittadinanza non italiana | 786.630 |
| L'incremento rispetto all'anno scolastico precedente | + 30.691 |
| L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni | 8,8% |
| Il livello scolastico con l'incidenza più elevata: Infanzia e Primaria | 9,8% |
| Le scuole con il maggior aumento rispetto all'A.s. 2011/2012: Secondaria di II grado | + 10.596 |
| Numero di cittadinanze straniere | 196 |
| Le Scuole superiori con una maggiore presenza di stranieri: Istituti professionali | 67.611 |
| Le Scuole superiori con l'incidenza più elevata: Istituti professionali | 12,6% |

Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano 2014, p. 12.

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 47,2% dell'A.s. 2012/13 (corrispondente a 371.332 alunni).

⁴ Ivi, p. 15.

L'incidenza più elevata si registra nelle Scuole dell'infanzia (il 79,9% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia) e nelle Scuole primarie (59,4%), a prova del fatto che il fenomeno è destinato ad aumentare negli anni a venire⁵. 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. Una tale tipologia si è ridotta negli ultimi anni fino a giungere alla quota del 3,7% della popolazione scolastica.

Un'analisi della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale rivela, infine, un aspetto allarmante sul piano delle opportunità formative e sociali, legato ad una vera e propria "canalizzazione formativa" che si realizza nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado.

Nella scelta tra i differenti indirizzi di Scuola secondaria di II grado, si registra oramai da diverso tempo un orientamento prevalente verso gli istituti professionali (38,6% di alunni con cittadinanza non italiana) e tecnici (38,5%) con quote assai meno consistenti per i licei (19,8%) e l'istruzione artistica (3,1%). Per gli alunni italiani, l'orientamento prevalente è invece quello dei licei (43,9%), con percentuali minori per istituti tecnici (33,4%), istituti professionali (18,9%) e l'istruzione artistica (3,9%)⁶.

Se ne evince, dunque, 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. Si 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 agire nel proprio contesto di vita.

⁵ Ivi, p. 21.

⁶ Ivi, p. 61.

Tabella 2: Scelte scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana 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 (%) | Incidenza CNI su totale alunni |
|---------------------------------|---|------------------------|--|---------------------|--------------------------------|
| Licei | 34.636 | 1.086.843 | 19,8 | 43,9 | 3,1 |
| Istituti tecnici | 67.481 | 826.248 | 38,5 | 33,4 | 7,6 |
| Istituti professionali | 67.611 | 467.726 | 38,6 | 18,9 | 12,6 |
| Istruzione artistica | 5.392 | 96.163 | 3,1 | 3,9 | 5,3 |
| Totale | 175.120 | 2.476.980 | 100,0 | 100,0 | 6,6 |

Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano 2014, p. 61.

In questo senso, il caso più drammatico è rappresentato dalle vicende degli 11.481 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, 6.253, una quota corrispondente a poco più della metà di essi (3.215) è poi iscritta alla Scuola secondaria superiore di I grado, mentre soltanto 107 studenti Rom, Sinti e Camminanti sono iscritti, su tutto il territorio nazionale, alle Scuole secondarie di II grado⁷.

La canalizzazione formativa descritta è, poi, 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 alunni 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)⁸.

Un ulteriore segnale della differenziazione in termini di opportunità sociali tra ragazzi con *background* migratorio e autoctoni è rappresentato dalla

⁷ Ivi, p. 117.

⁸ EMN-European Migration Network, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Idos, Roma, 2013, p. 45.

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"). Nell'Unione Europea, i giovani tra i 15 e i 24 anni che si trovano in questo stato di drammatica "sospensione", senza alcuna attività formativa o lavorativa in corso, sono circa 7,5 milioni; ad essi vanno poi aggiunti altri 6,5 milioni di giovani nella stessa condizione nella fascia d'età tra i 25 e i 29 anni⁹. I tassi più alti di NEET vengono registrati, nell'Unione Europea, in Bulgaria, Italia, Grecia, Spagna e Irlanda. Nel nostro Paese, il tasso di giovani NEET è particolarmente preoccupante: tale condizione riguarda il 21,1% della popolazione tra i 15 e i 24 anni; in pratica, 1 giovane su 5. Il tasso italiano di NEET risulta elevato, infine, per tutte le fasce d'età: l'Eurostat segnala un'incidenza dell'11,9% nella fascia 15-19 anni, 29,5% in quella 20-24 anni, 28,9% in quella 25-29 anni, 27,6% in quella 30-34 anni.

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 autoctoni¹⁰.

3.2 Tra mancato riconoscimento e scarse opportunità sociali

Il profilo della distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e la loro canalizzazione formativa nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado evidenziano un tema cruciale nell'odierna società multiculturale: quello delle scarse opportunità formative e sociali per i ragazzi con cittadinanza non italiana. Una questione che appare emblematica nel caso della seconda generazione della migrazione, la cui incidenza è quasi della metà nel sistema scolastico, con un trend di progressivo aumento per il futuro. Tale generazione è composta dai giovani figli di immigrati che arrivano nel nostro Paese in età precoce (effettuando così tutto il percorso di prima socializzazione in Italia) o che addirittura sono nati nel nostro Paese: per essi, la questione delle scarse opportunità

⁹ 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, pp. 27-33.

¹⁰ Ivi, p. 24.

sociali appare aggravata dal mancato riconoscimento giuridico della cittadinanza.

In Italia i giovani di seconda generazione dell'immigrazione non acquisiscono, infatti, la cittadinanza automaticamente al momento del compimento della maggiore età, poiché tale status viene conferito in base al principio dello *ius sanguinis* (si consegue la cittadinanza per effetto della discendenza o della filiazione, ad esempio in quanto figli di un cittadino) anziché per *ius soli* (in questo caso, sarebbe cittadino il soggetto nato sul territorio dello Stato, indipendentemente dalla cittadinanza posseduta dai genitori). Pur essendo, nei fatti, “nuovi cittadini italiani”, spesso anche con un vago riferimento alla cultura d'origine dei propri genitori, molti dei ragazzi di seconda generazione restano così esclusi dal riconoscimento della cittadinanza, che si traduce, poi, in un mancato riconoscimento anche di un ruolo effettivo nella società.

Va osservato che il tema delle differenti opportunità sociali dei ragazzi di seconda e terza generazione si è già posto, negli anni scorsi, in diversi Paesi europei in termini conflittuali, mostrando che tale questione concerne non tanto una particolare porzione della popolazione, quanto piuttosto la complessiva tenuta della coesione sociale delle odierne democrazie multiculturali.

L'esempio più emblematico è quello rappresentato dal caso delle *banlieues* (dal francese, “periferie”) parigine, dove nel 2005 esplose una rivolta che durò circa tre settimane con sommosse (scontri, incendi, lanci di sassi contro la polizia) di giovani abitanti dei quartieri (tra i quali molti ragazzi francesi, di seconda e terza generazione dell'immigrazione), che portarono il governo francese a dichiarare lo “stato d'emergenza”. Il *casus belli* venne offerto, in particolare, dalla morte avvenuta il 27 ottobre 2005 a Clichy-sous-Bois di due adolescenti, fulminati all'interno di una cabina elettrica mentre fuggivano inseguiti da una pattuglia di polizia. Il clima di tensione si intensificò con le dichiarazioni dell'allora Ministro degli Interni Nicolas Sarkozy che definì i giovani in rivolta *racaille* (“feccia”). Ma le ragioni della rabbia, come ha osservato lo storico medievista Jacques Le Goff, erano ben più profonde e avevano a che fare con la mancanza di effettive opportunità sociali, con lo svantaggio socio-economico, con una politica che aveva soppresso gli spazi di mediazione sociale (ad esempio, gli interventi educativi e sociali per costruire forme di dialogo tra le comunità)¹¹. Quella

¹¹ Del Re P., *La rivolta di una generazione che non ha più avvenire*, “la Repubblica”, 7 novembre 2005, p. 4.

delle *banlieues* non è però una vicenda isolata. Episodi analoghi si sono verificati, successivamente, anche a Londra, nell'agosto 2011, e – nonostante il contesto senza dubbio di welfare “avanzato” – persino a Stoccolma, nel maggio 2013, con rivolte urbane di giovani di quartieri svantaggiati, molti dei quali figli di immigrati, che hanno reclamato uguaglianza di opportunità formative e sociali.

Le vicende accadute nei Paesi di più antica tradizione migratoria e nel Nord Europa evidenziano, allora, che il riconoscimento delle istanze della seconda generazione rappresenta un momento cruciale per la tenuta di una società democratica e pluralista. Un problema assolutamente attuale nel caso della richiesta di riconoscimento non solo giuridico ma anche sociale (perché relativo al ruolo ricoperto nella società), avanzata dalla seconda generazione nel nostro Paese.

Va menzionata, a questo proposito, la significativa esperienza in Italia della “Rete G2”, fondata da ragazze e ragazzi di seconda generazione, che, attraverso iniziative di attivismo civico, è riuscita a portare il problema dell'acquisizione della cittadinanza all'attenzione dell'opinione pubblica e degli interlocutori istituzionali, informando, sensibilizzando e creando consapevolezza, dando vita altresì a percorsi espressivi e creativi (rappresentazioni teatrali, musicali, ecc.), in altre parole svolgendo un'azione autenticamente “educativa” anche nei confronti degli italiani¹². Di fronte al mancato riconoscimento formale della cittadinanza, i giovani della “Rete G2” hanno così espresso una forma di vera e propria cittadinanza “attiva”, vale a dire non la pratica in un'ottica tradizionale di un insieme di diritti e doveri che sanciscono l'appartenenza di un individuo a una comunità, quanto piuttosto un esercizio pienamente consapevole di responsabilità nella vita pubblica¹³.

3.3 Le risposte educative

Il rapido mutamento della popolazione scolastica e le nuove istanze avanzate dagli alunni con cittadinanza non italiana hanno indotto il sistema scolastico a dotarsi, seppure in modo estremamente eterogeneo, di approcci e strategie didattiche indirizzate alla configurazione interculturale del pro-

¹² Cfr il sito web della “Rete G2”: <http://www.secondegenerazioni.it> (consultato il 30/10/2013).

¹³ Moro G., *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma, 2006, p. 11.

cesso di apprendimento: si pensi a quanto fatto nel corso degli ultimi anni attraverso laboratori di insegnamento dell'italiano come lingua seconda, protocolli di accoglienza per gli allievi stranieri, sportelli di informazione e di consulenza, percorsi didattici interculturali, percorsi formativi per gli insegnanti e gruppi di lavoro di docenti sulle tematiche interculturali, iniziative volte alla tutela della lingua d'origine degli allievi stranieri, o ancora alla promozione della loro cultura d'origine¹⁴.

Nell'Unione Europea, le differenti strategie per promuovere un approccio di educazione interculturale sono state raggruppate dalla rete europea Eurydice nelle seguenti tipologie principali:

- *misure di orientamento*, tra le quali informazioni scritte sulla scuola, mediatori linguistico-culturali, risorse umane e strumentali specifiche, momenti di incontro per le famiglie migranti;
- *strategie indirizzate al rafforzamento dell'interazione tra la scuola e la famiglia migrante*, attraverso la pubblicazione di informazioni scritte sul sistema scolastico nelle lingue d'origine degli alunni stranieri, l'impiego di mediatori linguistico-culturali o docenti referenti per il collegamento tra gli allievi immigrati, le loro famiglie e la scuola;
- *l'insegnamento nella madre lingua*, svolta solitamente in forme extracurricolari, sulla base di accordi bilaterali e della disponibilità di apposite risorse;
- *la promozione di processi attraverso i quali le relazioni tra persone di differenti provenienze culturali vengono analizzate e rese esplicite nei curricula scolastici*, con un intento interculturale che si configura a tre livelli: a) l'apprendimento di valori di rispetto e, in alcuni casi, di antirazzismo, nel quadro del contesto di diversità culturale; b) la dimensione internazionale, con un approfondimento

¹⁴ Su questi aspetti cfr., fra gli altri, Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000; Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002; Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, 2006; Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2007; Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano, 2008; Ongini V., Nosenghi C., *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, Milano, 2009; Santerini M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2010.

della diversità culturale contemporanea nei contesti storici e sociali;
c) la dimensione e il percorso di integrazione europea¹⁵.

Le vicende della canalizzazione formativa e delle differenti opportunità formative e sociali sopra discusse impongono, però, alcune considerazioni sul sistema scolastico nel suo complesso, nonché sulle sue potenzialità di promozione dell'inclusione e della mobilità sociale.

I dispositivi di supporto a favore degli allievi con *background* migratorio vengono adottati, infatti, nei sistemi educativi europei in base a due modelli principali:

- un modello “integrato”, nel quale gli allievi stranieri sono inseriti in classi scolastiche “ordinarie”. In tal caso, misure di supporto (essenzialmente di natura linguistica) vengono previste su base individuale per ogni alunno durante il normale orario scolastico;
- un modello “separato”, che può assumere due forme: a) quella di “accordi transitori”: gli allievi stranieri sono inseriti in gruppi separati dagli altri allievi per un periodo di tempo limitato, durante il quale viene predisposto un supporto intensivo; b) quella di “misure a lungo termine”: sono costituite classi speciali all'interno della scuola per uno o più anni scolastici e, spesso, gli allievi stranieri sono raggruppati in base alle loro competenze nella lingua di insegnamento.

È stato evidenziato, così, che il modello cosiddetto “separato” è poco diffuso in Europa e, laddove presente, viene impiegato in combinazione con elementi del modello “integrato”. L'organizzazione di gruppi o classi separate per una durata superiore ad un anno è poco presente nei Paesi europei: nella maggior parte dei casi si riscontra, invece, una coesistenza tra i due modelli, salvaguardando il più possibile l'inserimento nella classe ordinaria, con misure di sostegno linguistico transitorie o erogate in base a una flessibilità dell'orario didattico. In circa un terzo dei Paesi, inoltre, agli allievi stranieri vengono anche offerti percorsi extracurricolari, al di fuori dell'orario scolastico ufficiale, nel pomeriggio e durante l'estate¹⁶.

Va osservato che è proprio nel quadro di un modello “integrato” che occorre affrontare la questione della differenziazione di opportunità sociali e formative tra gli alunni con cittadinanza non italiana e i loro compagni

¹⁵ Cfr. Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Brussels, 2004; Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire: la comunicazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*, Brussels, 2009.

¹⁶ Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, cit., pp. 41-44.

autoctoni. Tale modello rappresenta, infatti, un valore irrinunciabile per la costruzione di una società autenticamente interculturale.

Per affrontare i problemi derivanti dai contesti multiculturali appare necessario, allora, sostenere le istituzioni scolastiche nella costruzione di risposte territoriali sinergiche con soggetti pubblici (enti locali, altre scuole, agenzie e istituzioni culturali pubbliche, biblioteche comunali, servizi socio-sanitari, uffici scolastici regionali, Università) e privati (associazioni culturali, di volontariato, ONLUS, cooperative sociali, associazioni di immigrati, società sportive). Seppure circoscritte a contesti limitati, risposte di questo tipo possono conseguire, infatti, esiti efficaci in termini di inclusione sociale.

Un'ulteriore riflessione va svolta anche per ciò che concerne gli aspetti lessicali della questione, che rivelano temi di primaria importanza. Vi è, infatti, la necessità di interrogarsi criticamente sulla stessa espressione – adottata solitamente nella formulazione di teorie, ragionamenti, ipotesi di lavoro in ambito interculturale – di “allievi stranieri” o “con cittadinanza non italiana”. Se da una parte occorre non negare i bisogni specifici – di accoglienza, di orientamento, di apprendimento linguistico – che caratterizzano tali allievi, occorre anche riconoscere che non tutti gli alunni stranieri manifestano gli stessi bisogni. I bisogni di un allievo appena arrivato nel nostro Paese sono ad esempio ben diversi da quelli di un alunno che ha già frequentato diversi anni nella scuola italiana, o da quelli di un ragazzo di seconda generazione, nato in Italia o che ha effettuato nel nostro Paese tutto il percorso di prima socializzazione. Solo una parte degli allievi stranieri che frequentano le scuole italiane è, poi, non italofona, vale a dire non padroneggia la lingua italiana. Vi è una quota consistente di essi che è di seconda generazione e che non manifesta, dunque, alcuna difficoltà linguistica. Andrebbe allora superata la stessa espressione di “allievo straniero”, spesso impiegata con ambiguità, a favore di un ragionamento più specifico sui bisogni degli alunni, prima ancora che sulla connotazione culturale attribuita loro.

In questo senso, anche un significativo sforzo per migliorare le iniziative di orientamento ai percorsi di istruzione e di formazione professionale per gli alunni stranieri appare cruciale. Le attività di acquisizione di informazioni che possano consentire l'assunzione di decisioni consapevoli rappresentano, infatti, una strategia rilevante per colmare lo svantaggio sociale di molti studenti con cittadinanza non italiana. Si tratta, ovviamente, di iniziative che non possono essere lasciate al caso, ma che andrebbero programmate intenzionalmente e realizzate con continuità nel corso dell'intero anno scolastico.

Va poi osservato che il problema dell'integrazione degli allievi con cittadinanza non italiana passa per la lotta all'esclusione sociale delle loro famiglie: per questo motivo, è auspicabile un maggiore raccordo delle istituzioni scolastiche con il sistema dell'Educazione degli adulti, che potrebbe facilitare l'orientamento dei genitori degli allievi in percorsi di apprendimento permanente. Sono ancora pochi, ma estremamente interessanti, i casi di scuole che si fanno carico, anche attraverso i centri per l'istruzione degli adulti, di organizzare percorsi di apprendimento dell'italiano per quei genitori degli allievi stranieri che, per diverse ragioni, non riescono ad esercitare il proprio diritto all'apprendimento permanente. Ciò impone – lo si è già detto, ma è bene ribadirlo – di dotare la scuola di risorse e professionalità adeguate.

Un'ultima riflessione è doverosa, infine, su una certa tendenza del dibattito attuale sull'orientamento interculturale nella scuola a ridurre l'educazione interculturale a un insieme di tecnicismi e metodologismi: senza un'idea chiara di società da costruire ed un progetto di scuola in funzione di tale prospettiva, qualsiasi misura specifica rivolta all'integrazione si rivela, tuttavia, illusoria.

In questo senso, sarebbe utile interrogarsi su quale società si intende costruire e su un conseguente modello di scuola. Sarebbe allora oggi sufficiente fare riferimento al principio e al progetto culturale di “scuola aperta a tutti” proposto nella Costituzione della Repubblica, in particolare negli articoli 33 e 34, che consentono ogni giorno di garantire l'indispensabile diritto all'istruzione per qualsiasi minore sul territorio italiano, indipendentemente dalla condizione di regolarità giuridica dei propri genitori.

Cosa rimane di questo progetto di “scuola aperta” oggi? In un'attualissima riflessione, uno dei padri della Costituzione, Piero Calamandrei, spiega che la scuola pubblica è un “organo costituzionale” della democrazia, vale a dire un'istituzione che *attua, mette in pratica* la Costituzione, con il compito essenziale di promuovere la mobilità sociale, dunque la possibilità per gli allievi di migliorare la propria vita e la società: «La scuola è aperta a tutti – spiega Calamandrei nel 1950 in occasione di un convegno dell'Associazione a Difesa della Scuola Nazionale –. Lo stato deve quindi costituire scuole ottime per ospitare tutti. Questo è scritto nell'articolo 33 della Costituzione. La scuola di stato, la scuola democratica, è una scuola che ha un carattere unitario, è la scuola di tutti»¹⁷. Si tratta, dunque, di uno

¹⁷ Calamandrei P., *Per la scuola*, Sellerio, Palermo, 2008 (ed. or. 1950), p. 89.

«strumento di eguaglianza civica, di questo rispetto per le libertà di tutte le fedi e di tutte le opinioni»¹⁸.

Una tale prospettiva rende oggi irrinunciabile la scelta – espressa anche nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*¹⁹ – della “scuola comune”, che prevede l’inserimento degli alunni di cittadinanza non italiana all’interno delle classi scolastiche ordinarie, rifiutando la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Solo un tale orientamento potrà consentire la traduzione di diritti di pari opportunità in materia di accesso e di riuscita scolastica in realtà effettive.

Un’autentica prospettiva di educazione interculturale esige, in conclusione, che, in ambito scolastico, venga realizzata un’efficace promozione del dialogo e del confronto tra le culture per l’intera popolazione scolastica e per tutti i livelli del processo di insegnamento-apprendimento: nell’insegnamento, nei curricoli, nella didattica, nelle discipline, nelle relazioni e nella vita della classe. In questo senso, l’approccio interculturale impone di non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni stranieri, ma di assumere la diversità come paradigma educativo, vale a dire come occasione per valorizzare tutte le differenze (di provenienza, genere, classe sociale, storia scolastica).

¹⁸ Ivi, p. 90.

¹⁹ Ministero della Pubblica Istruzione – Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2007, p. 7.

4. Plurilinguismo e lingua madre

AMALIA ROMANO

4.1 Premessa

Nell'anno scolastico 2013/14, un partenariato guidato dal CREIFOS del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e formato da una rete di scuole e di associazioni operanti sul territorio romano, ha realizzato il progetto *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, finanziato dal FEI – Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini dei Paesi Terzi – Azione 3 – Annualità 2012, con l'obiettivo di costruire percorsi di inclusione sociale e cittadinanza attiva rivolti a giovani provenienti da Paesi Terzi.

Il progetto ha consentito di sperimentare strategie innovative di lotta alla dispersione scolastica e sostegno all'inserimento sociale dei giovani di origine straniera in un'ottica interculturale e plurilingue, con il coinvolgimento attivo delle associazioni delle comunità migranti. Oltre ai notevoli risultati raggiunti in termini di promozione del successo scolastico degli alunni di origine straniera, in questi mesi sono stati avviati piani di lavoro e percorsi di ricerca che saranno ulteriormente sviluppati nel prossimo anno scolastico, grazie all'opportunità offerta dal finanziamento del progetto FEI *Mosaico mediterraneo. Un mare, tre continenti*, che vedrà impegnata una rete ancora più ampia di partner.

La valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine degli alunni ha rappresentato uno degli impianti metodologici fondamentali delle azioni progettate. Esso vuole essere il nostro contributo non solo allo sviluppo in senso interculturale e plurilingue dei sistemi educativi, ma soprattutto all'evoluzione democratica dei modelli di accoglienza, convivenza e cittadinanza del nostro Paese.

4.2 Italia, Paese storicamente plurilingue

L'Italia è storicamente un Paese plurale e plurilingue. La sua identità linguistica, infatti, si è costruita dal 1860 attraverso l'interazione di tre poli: l'italiano, i dialetti e le lingue delle minoranze di antico insediamento.

Il tentativo di rappresentazione di un Paese e di un popolo omogenei, dunque, è del tutto superficiale. Chi argomenta la difesa dell'identità italiana dall'"assalto" delle lingue migranti su di una presunta uniformità culturale, non considera che il nostro Paese è sempre stato caratterizzato da una ricchissima varietà di dialetti locali, determinata dalla sua storia di particolarismi e frammentazione locale, dominazioni straniere subite e unificazione nazionale tardiva. A differenza di altri Stati europei che avevano portato a compimento alcuni secoli prima il loro processo di costituzione in Stati nazionali, l'Italia è stata al contrario caratterizzata da una profonda frammentazione politica, e di conseguenza anche linguistica e culturale.

Come riportano le stime di alcuni filologi citate in uno studio condotto da Tullio De Mauro, all'epoca dell'unificazione solo un'esigua parte, pari all'8 per cento degli abitanti del Regno, era italoфона. Su 25 milioni di abitanti, appena il 2,5 per cento lo parlava abitualmente. Gli altri italiani si esprimevano esclusivamente nei loro rispettivi dialetti, spesso fra loro incomprensibili¹. L'omogeneizzazione linguistica fu il risultato dell'unificazione del sistema burocratico attuata sotto la Monarchia sabauda e di successive migrazioni interne, dalla campagna alle città e dal Sud verso il Centro e il Nord. Questi spostamenti si accompagnarono al processo, seppur molto graduale, di alfabetizzazione della popolazione italiana, che però non cancellò le numerose lingue locali parlate dalla Sicilia alle Alpi: il sostrato linguistico regionale sopravvisse in molteplici e ricche forme.

Solo con la Repubblica, grazie anche alla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, tra cui la televisione per prima, nove cittadini italiani su dieci sarebbero arrivati a parlare la lingua italiana. Negli anni del boom economico, dell'industrializzazione, della migrazione interna, di un allargamento progressivo della partecipazione al sistema di istruzione ed alla cultura in genere, della nascente comunicazione di massa affidata a radio e televisione, quella della lingua si presentava, infatti, più che come una questione, come un problema da risolvere.

¹ De Mauro T., *Un'identità non immaginaria*, «Lingua è potere», Quaderno speciale di Limes, 3/2010.

Tuttavia, l'uso diffuso e la ricchezza dei dialetti restano una caratteristica della nostra Penisola, parlati ancora da una percentuale alta di italiani. Per quanto, nel corso degli anni, il rapporto tra italiano e dialetto si sia sempre più squilibrato in favore della prima lingua, situazioni di bilinguismo, o più precisamente di diglossia, cioè di diverso uso delle due lingue a seconda degli ambiti comunicativi, continuano ad esistere.

Italo Calvino, nel prendere in considerazione lo stato di salute dei dialetti, preoccupato per un loro declino dovuto all'insinuazione della lingua italiana fuori dal suo antico dominio, la letteratura, sottolineava come «nei dialetti [...] esisteva una ricchezza lessicale, una capacità di nominare e descrivere i campi e le case, gli attrezzi e le operazioni dell'agricoltura e dei mestieri che la lingua non possedeva. La ragione della prolungata vitalità dei dialetti in Italia è stata questa»². Per descrivere utensili, modi di vita e di lavoro, spesso legati a realtà locali, l'italiano in effetti si mostrava carente e le sue lacune, soprattutto dal secondo dopoguerra, sono state colmate dai dialetti della penisola, dando vita a molti casi di geosinonimi³.

Un altro importante intellettuale italiano si è espresso a più riprese su questo argomento: Pier Paolo Pasolini. A supporto della posizione politico culturale con cui si esprimeva a favore della sopravvivenza del dialetto come manifestazione di ciò che è ancora puro e incontaminato, di un mondo contadino ancora “vergine”, da preservare rispetto ad una cultura di massa che rischiava di uniformare ed omologare tutto, Pasolini lo ha esaltato come mezzo espressivo più autentico, creativo ed immediato. La vita linguistica del futuro incarnata dalla civiltà tecnologica, a suo parere, rischiava di essere «un mondo inespressivo, senza particolarismi e diversità di culture, perfettamente omologato e acculturato. [...] un mondo di morte»⁴. In diversi testi l'autore ripercorrerà le origini storiche, geografiche e culturali della tradizione orale ed esalterà il valore sia della prosa che della poesia dialettale.

² Calvino I., *L'antilingua*, “Il Giorno”, 3 febbraio 1965.

³ I *geosinonimi* sono parole di uso regionale che, nelle varie parti del territorio italiano, designano uno stesso oggetto. Al pari dei sinonimi, sono quindi dotati di significato uguale e forma diversa (rispetto ai corrispondenti termini dell'italiano standard), ma, a differenza dei sinonimi, hanno nel territorio in cui è parlata una lingua una diffusione areale limitata (in *Treccani*, “Enciclopedia dell'Italiano”, 2010).

⁴ Pasolini, infatti, interpretava diversamente quel processo di uniformazione linguistica reso possibile dalla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, sostenendo a tal proposito che «per mezzo della televisione, il Centro ha assimilato a sé l'intero Paese, che era così storicamente differenziato e ricco di culture originali» (*Sfida ai dirigenti della televisione*, “Corriere della Sera”, 9 dicembre 1973).

Oltre ai dialetti veri e propri, poi, esiste il cosiddetto italiano regionale, quell'italiano cioè fortemente intriso di tratti locali, che costituisce la lingua abituale di una larghissima fascia di popolazione⁵. Tutto questo concorre a disegnare un panorama socio-linguistico estremamente complesso e variegato.

Il continuo contatto tra le due lingue, tra l'altro, ha determinato modificazioni dell'italiano sul piano del lessico, della morfologia e della fonologia, e lo sviluppo di una complementarietà funzionale che ha creato interferenze, tuttora vivaci, tra italiano e dialetti. Il contatto fra i due sistemi linguistici, in sostanza, ha prodotto nelle varie dimensioni territoriali scambi continui e penetrazioni, come dimostra la presenza di numerosi dialettismi nella nostra lingua nazionale.

Esistono, infine, le lingue delle minoranze di più antico insediamento. Una legge del 1999 (L. 482/99 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche") tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo. Pur avendo omesso un'importante realtà linguistica largamente diffusa in Italia, la lingua Romanes, questa legge segna un significativo passo avanti per lo meno nella direzione del riconoscimento di patrimoni linguistici e culturali diversi rispetto alla lingua italiana, ma storicamente presenti e vivi sul nostro territorio.

La legge 482 afferma che nelle Scuole materne di un territorio ove sia presente una minoranza linguistica «l'educazione linguistica prevede, accanto all'uso della lingua italiana, anche l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative». Mentre nelle Scuole elementari e nelle Scuole secondarie di primo grado «è previsto l'uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento» (art. 4, comma 1).

È previsto che le istituzioni scolastiche possano realizzare «ampliamenti dell'offerta formativa in favore degli adulti» (art. 4 comma 3); possono essere promossi e realizzati progetti nazionali e locali nel campo dello studio

⁵ Non è possibile indicare puntualmente quante siano le varietà di italiano regionale parlate attualmente in Italia, dal momento che il numero dipende dalla quantità e dalla qualità dei tratti di volta in volta considerati significativi. Una classificazione largamente accettata è quella proposta da L. Canepari che, fondandosi sui vari tipi di pronuncia esistenti, individua tredici varietà: piemontese, ligure, lombarda, veneta, giuliana, emiliana, sarda, toscana, umbro-marchigiana, laziale, campana, pugliese e siciliana (in *Treccani*, "Enciclopedia dell'Italiano", 2010).

delle lingue e delle tradizioni culturali degli appartenenti ad una minoranza linguistica riconosciuta e creati appositi istituti per la tutela delle tradizioni linguistiche e culturali delle popolazioni considerate dalla presente legge. Anche le Università possono attivare corsi di lingua e cultura delle lingue riconosciute⁶.

4.3 Le lingue straniere immigrate in Italia

Oggi, però, lo spazio linguistico del nostro Paese si è arricchito dell'apporto di un quarto polo, decisamente articolato e poliforme: le lingue immigrate. A partire dagli anni '80, infatti, l'Italia ha iniziato a confrontarsi con la realtà dell'immigrazione come dato strutturale e come fenomeno stabile. In quel periodo l'Italia comincia a rimuovere la sua lunga e dolorosa storia di emigrazione, durata circa un secolo, per diventare un Paese, prima di passaggio, e poi di arrivo definitivo di un numero sempre maggiore di migranti.

Secondo i dati ISTAT, al 1° gennaio 2013 erano residenti in Italia 4.387.721 cittadini di origine straniera, 334 mila in più rispetto all'anno precedente. Questo numero non tiene conto di tutti i migranti che vivono, studiano e lavorano sul nostro territorio ma che, per ragioni essenzialmente burocratico-amministrative, sono privi di una residenza anagrafica⁷.

Si tratta, in sostanza, di milioni di persone che hanno scelto il nostro Paese per cercare condizioni di vita migliori, trovare protezione da guerre e persecuzioni o raggiungere un proprio familiare. Le nazionalità principalmente rappresentate dai residenti sono, in ordine: Romania, Albania, Marocco, Cina, Ucraina, Filippine, Moldova, India, Polonia e Tunisia⁸.

Dal 1970 ad oggi, si è passati da meno di 100 mila persone a oltre quattro milioni. Le statistiche sui cittadini stranieri soggiornanti in Italia sono disponibili solo a partire dal 1970. Alla fine di quell'anno gli stranieri erano

⁶ È anche previsto, nei territori di insediamento di queste minoranze, che «i membri dei consigli comunali e degli altri organi a struttura collegiale dell'amministrazione possono usare, nell'attività degli organismi medesimi, la lingua ammessa a tutela» (art. 7 comma 1), così come negli uffici delle amministrazioni pubbliche è consentito «l'uso orale e scritto della lingua ammessa a tutela» (art. 9 comma 1).

⁷ Parliamo, ad esempio, dei richiedenti protezione internazionale o dei migranti in attesa di rilascio di permesso di soggiorno definitivo.

⁸ Caritas/Migrantes, *XXIII Rapporto Immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*, Tau, Todi, 2014.

appena 143.838, divenuti 200 mila alla fine di quel decennio. Negli anni '80 seguirono aumenti annui contenuti che, però, fecero superare la soglia dei 400 mila residenti nel 1984. Negli anni '90 si è assistito al raddoppio delle presenze, passate da 649.000 del 1991 a 1.341.000 nel 2000⁹, mentre fu nel 2003 che vennero superati i due milioni di presenze e nel 2007 i tre milioni.

L'evoluzione di questi numeri negli ultimi decenni dimostra l'esistenza di un processo di stabilizzazione che ha reso l'immigrazione una dimensione ormai radicata e uno degli aspetti più rilevanti della società italiana attuale, con ricadute importanti sulla dimensione demografica, economica e socioculturale del nostro Paese.

A voler indagare l'aspetto linguistico, va considerato come insieme a questi nuovi ingressi, in Italia siano entrate e si siano stabilizzate circa 130 lingue cosiddette immigrate, per un totale di oltre 4 milioni di parlanti. Si tratta, dunque, del quarto polo linguistico nazionale, che si unisce a quelli già citati dell'italiano, dei dialetti e delle lingue delle minoranze di antico insediamento. La presenza di queste lingue immigrate arricchisce in misura incommensurabile il tradizionale carattere plurilingue del nostro Paese e costituisce un potenziale espressivo e idiomatologico notevole, anche in considerazione delle continue influenze reciproche che può produrre.

Di recente, l'ISTAT ha pubblicato i risultati di una ricerca sulle diversità linguistiche dei cittadini stranieri: il rumeno è la lingua di origine più comune tra gli stranieri residenti in Italia, indicata come lingua madre da quasi 800 mila persone (21,9 per cento della popolazione straniera di 6 anni e più). Seguono l'arabo (oltre 475 mila persone), l'albanese (380 mila) e lo spagnolo (255 mila), parlato da persone provenienti prevalentemente dagli Stati andini dell'America meridionale.

Dal canto suo, l'Osservatorio linguistico dell'Università per stranieri di Siena¹⁰ ha stimato in 122 il numero di lingue immigrate parlate nel nostro Paese. Si tratta, tuttavia, solo di stime, dato che rilevazioni sistematiche

⁹ Nei primi anni '90 si è registrato l'ingresso di persone provenienti dalla penisola balcanica, dove sono scoppiati i conflitti legati all'assetamento della ex Repubblica Federale Jugoslava e al suo frazionamento in diversi Stati. Successivamente, i migranti sono arrivati anche dagli altri Paesi dell'Est Europa, che diventarono i grandi protagonisti dello scenario migratorio italiano. ISTAT, *La popolazione straniera residente in Italia al 1° gennaio 2009*, 9 ottobre 2009.

¹⁰ Nel 2000 il MIUR ha istituito presso l'Università per Stranieri di Siena un *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*.

al riguardo non sono ancora state effettuate: le ipotesi di presenza sono state desunte, dunque, da fonti indirette. L'Osservatorio senese ha tentato di ricostruire le situazioni di plurilinguismo attraverso, da una parte, una proiezione del dato linguistico sulla base delle informazioni relative alle nazionalità presenti sul territorio e, dall'altra, ricerche documentate sul campo. I ricercatori sono partiti dalle lingue ufficiali parlate nelle nazioni di appartenenza dei migranti. La lista, dunque, potrebbe non essere esaustiva o del tutto precisa. È probabile, infatti, che alcune delle lingue indicate non siano effettivamente parlate in Italia o che, al contrario, non siano stati rilevati idiomi non riconosciuti come ufficiali nei Paesi di provenienza. L'elenco, inoltre, non dice nulla sulla distribuzione geografica di queste lingue in Italia e sulla loro consistenza numerica relativa.

La mancanza di uno studio sistematico che rilevi in modo esauriente le lingue parlate dai cittadini di origine straniera testimonia lo scarso interesse ancora oggi dimostrato nel nostro Paese nei riguardi dei patrimoni linguistici con cui conviviamo e delle situazioni di multilinguismo che ormai caratterizzano le varie comunità "locali". Ciò comporta, come conseguenza, delle gravi lacune nei contatti delle nostre strutture sociali ed istituzionali con queste lingue, nonché il mancato riconoscimento della centralità del tema della lingua madre per lo sviluppo in chiave interculturale del nostro Paese.

Un primo passo è stato compiuto nel 1999 dall'UNESCO, che ha proclamato il 21 febbraio "Giornata Internazionale della Lingua Madre", con l'obiettivo di promuovere la diversità linguistica e culturale ed il multilinguismo. A partire da quell'anno, ogni 21 febbraio si celebra questa giornata per ricordare un gruppo di studenti che nel 1952 persero la vita a Dhaka nel corso di una manifestazione a sostegno della lingua bengali, che rischiava di scomparire in seguito alla decisione delle autorità pakistane di imporre l'urdu come lingua ufficiale nel Paese. L'UNESCO crede fermamente nel valore della diversità linguistica e culturale ma anche nella necessità di tutelare, proteggere e conservare le lingue in pericolo di estinzione.

4.4 I minori con cittadinanza non italiana, una presenza in aumento

Se il dato secondo cui in Italia vivono quasi cinque milioni di cittadini di origine straniera dimostra quanto i migranti siano una componente importante della nostra società, la crescita costante dei ricongiungimenti

familiari o dei figli nati nel nostro Paese dimostra, invece, un inequivocabile processo di stabilizzazione di alcune collettività straniere. Sempre più migranti, in definitiva, scelgono il nostro Paese come tappa ultima del loro percorso migratorio e non come semplice transito, facendo venire qui anche le loro famiglie o facendovi nascere e crescere i propri figli. Difatti, di pari passo con l'aumento di migranti che vivono in Italia, anche gli arrivi per motivi familiari o l'incidenza delle nascite di bambini stranieri sul totale dei nati hanno registrato un notevole aumento. L'incremento demografico italiano degli ultimi anni, del resto, è stato determinato principalmente dall'alto tasso di natalità delle donne di origine straniera, la cui presenza sta diventando sempre più rilevante, ad ulteriore dimostrazione della stabilità delle migrazioni.

I nati da genitori entrambi stranieri sono in continuo aumento, anche se non allo stesso ritmo tutti gli anni, e ammontano a poco meno di 80 mila nel 2012. Se a questi si sommano anche i nati da coppie miste, sono poco più di 107 mila i nati da almeno un genitore straniero nel corso del 2012.

I bambini figli di genitori di origine straniera, naturalmente, nascono in quelle aree del Paese in cui l'immigrazione è più stabilizzata e da oltre vent'anni è ormai divenuta storica, radicata e strutturale: il Nord, dove più di un nato su quattro ha almeno un genitore straniero e, in misura minore, il Centro Italia. Ad uno sguardo più approfondito, poi, vi sono alcune province in cui il dato dei nati con almeno un genitore straniero supera notevolmente il dato regionale¹¹.

L'alta percentuale di minori sul totale delle presenze è un importante indicatore della propensione alla stabilità e del progressivo radicamento in un determinato contesto territoriale. Un lavoratore straniero che immagina il suo progetto migratorio come definitivo, o quantomeno di lungo periodo, si sposterà con i figli oppure li ricongiungerà in un momento successivo¹².

4.5 La scuola italiana, ambiente naturalmente plurilingue

Un aumento dei nati in Italia implica, di conseguenza, un incremento degli alunni di origine straniera iscritti a scuola. Secondo i dati del MIUR,

¹¹ Questo fenomeno si verifica in alcune province della Lombardia, del Piemonte e dell'Emilia Romagna.

¹² Ciò, tra l'altro, avviene in Italia per la maggior parte delle collettività, ad eccezione di quella ucraina.

la presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane nell'anno scolastico 2012/2013 è stata di 786.630 unità, ovvero oltre 30 mila in più, pari al 4,1 per cento, rispetto all'anno precedente¹³. Questo dato corrisponde ad un'incidenza dell'8,8 per cento sul totale degli iscritti.

L'incremento è dovuto maggiormente agli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, le cosiddette seconde generazioni, che costituiscono il 47,2 per cento del totale degli alunni stranieri, ennesimo segno della stabilizzazione del fenomeno migratorio.

Le Scuole dell'infanzia e primaria accolgono il numero più alto di alunni, ognuna il 9,8 per cento, seguite dalle Scuole secondarie di primo grado (9,6 per cento) e di secondo grado (6,6 per cento)¹⁴.

Rispetto alle provenienze, nelle diverse aree geografiche d'Italia sono rappresentati tutti i cinque continenti: il 49,8 per cento degli alunni è originario di un Paese dell'Europa, il 24 per cento dell'Africa, il 16,4 per cento dell'Asia, il 9,1 per cento dell'America e lo 0,05 dell'Oceania¹⁵. Quanto alla nazionalità, esse rispecchiano le presenze degli adulti sul territorio nazionale. I più numerosi sono gli alunni di origine romena, albanese e marocchina; seguono alcuni Paesi asiatici come Cina, Filippine, India, Pakistan e Bangladesh; alcuni Paesi dell'Europa centro orientale (Moldavia, Ucraina, Macedonia), del Nord Africa (Tunisia ed Egitto) e dell'America Latina (Ecuador e Perù).

Secondo il MIUR, le lingue parlate a scuola sono 78, in rappresentanza delle 182 cittadinanze straniere presenti. Una scuola in cui convivono alunni di quasi 200 diverse nazionalità significa un ambiente per sua natura plurale, plurilingue e interculturale: una ricchezza di provenienze e di patrimoni linguistici e culturali immensa e unica, perché non presente in altri Paesi europei, ma troppo spesso sottovalutata e non adeguatamente valorizzata.

¹³ MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2012/2013*, Roma, ottobre 2013.

¹⁴ Guardando alla distribuzione, le presenze sono maggiori nelle regioni del Nord e del Centro, con un'ampia diffusione nelle province di media e piccola dimensione.

¹⁵ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014.

4.6 Il plurilinguismo a scuola, una sfida mancata

Gli alunni di origine straniera, infatti, piuttosto che come un valore, sono visti troppo spesso come una difficoltà, un ostacolo per l'andamento del resto della classe. L'Istituzione scolastica italiana, purtroppo, è ancora molto in difficoltà e sembra impreparata ad affrontare le questioni legate all'accoglienza e all'inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana, divenuti ormai una presenza quantitativa e qualitativa importante.

Se, da un lato, la legislazione italiana tutela il diritto all'istruzione dei minori stranieri, anche se privi di permesso di soggiorno, accordando loro le stesse garanzie previste per i figli di cittadini italiani¹⁶, dall'altro mancano strumenti e strategie di supporto adeguati per sostenerne i bisogni specifici: a partire dall'accoglienza, l'iscrizione e l'inserimento nella classe, passando per il sostegno linguistico e didattico, fino al coinvolgimento delle famiglie nella scelta dei progetti pedagogici dei loro figli e nella conduzione della vita della scuola.

Molte scuole, ad esempio, sono sprovviste di protocolli di accoglienza o vademecum plurilingue che spieghino ai cittadini di origine straniera come funziona il sistema scolastico italiano, quali obblighi formali e sostanziali debbano adempiere e di quali diritti siano titolari.

Queste carenze dipendono da uno scarso investimento nelle politiche di accoglienza scolastica, nonché da una generale inadeguatezza di risorse destinate al settore dell'istruzione pubblica. In Italia, del resto, i profondi tagli economici hanno portato ad un rapporto tra spesa per l'istruzione e totale della spesa pubblica tra i più bassi nell'ambito dei Paesi industrializzati. Tutto ciò va innanzitutto a discapito di quelle categorie già vulnerabili come gli alunni di origine straniera, dal momento che gli insegnanti e il resto del personale, con le poche risorse a disposizione, non sono in grado di far fronte ai loro bisogni specifici. I tagli, infatti, si sono immediatamente riflessi sulla possibilità per gli istituti di dotarsi di strumenti di accoglienza, inserimento, accompagnamento, orientamento e sostegno linguistico.

Ad essere minato, dunque, è il diritto allo studio dei minori di origine straniera, in particolar modo dei neo arrivati, portatori di alcuni specifici

¹⁶ La Costituzione italiana, l'ordinamento comunitario e le Convenzioni internazionali ratificate dall'Italia garantiscono il diritto all'istruzione a tutti i minori, senza discriminazioni fondate sulla cittadinanza o sulla regolarità del soggiorno, dunque anche ai minori stranieri privi di permesso di soggiorno, prevedendo quindi la possibilità di iscriversi, pur con riserva, anche in caso di mancata presentazione della documentazione anagrafica o di documentazione irregolare o incompleta.

fattori di fragilità: la difficoltà iniziale di inserimento nella classe in base ad un mero criterio anagrafico, che comporta ritardi scolastici di ingresso e ripercussioni sulla qualità delle relazioni con i compagni; le difficoltà linguistiche e la diversità, a volte profonda, dei sistemi didattici di provenienza; la fragilità economica e sociale delle famiglie, le condizioni abitative precarie, la mancanza di supporto da parte dei genitori.

Soprattutto, poi, non vengono valorizzate le lingue e le culture dei Paesi di provenienza. Si continua a porre esclusiva attenzione all'apprendimento dell'italiano, trascurando la ricchezza culturale delle lingue migranti, un valore immenso che in questo modo va disperso. Eppure, la conoscenza dei bagagli linguistici e culturali degli alunni, da un lato, potrebbe essere utile come occasione di arricchimento per l'intera classe e, dall'altro, aiuterebbe il lavoro degli insegnanti, il cui intervento didattico spesso fallisce a causa della non conoscenza del sistema di regole delle lingue L1 di cui sono portatori i propri alunni. Inoltre, è ormai un dato comprovato che il mantenimento della lingua materna, e quindi la sicurezza nella propria lingua L1, faciliti i processi di apprendimento della L2 e si ripercuota positivamente sul rendimento scolastico generale.

Al contrario, le statistiche ci dicono che gli alunni di origine straniera sono coloro tra i quali si registrano i più alti tassi di dispersione scolastica: ritardi, non ammissioni alle classi successive o alle prove finali, debiti formativi, ritiri, frequenti assenze, scarsa motivazione. È noto da tempo, ormai, che gli studenti con un trascorso migratorio sono soggetti, rispetto ai loro compagni italiani, ad un maggiore rischio di insuccesso scolastico e di uscita dal sistema educativo prima del completamento del ciclo di studi.

È soprattutto nel passaggio dalla Scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado che si registrano le maggiori "perdite". La loro presenza negli istituti superiori, difatti, è piuttosto bassa e, quando si sceglie di proseguire gli studi, lo si fa prediligendo istituti tecnici e professionali. Esiguo è il numero di chi sceglie la formazione nei licei e, ancor di più, di chi si iscrive all'Università. Questo avviene anche a causa di un orientamento sbagliato che spesso induce le famiglie immigrate a delle scelte, per così dire, obbligate. Questo fenomeno, definito dagli studiosi di "segregazione formativa", è determinato purtroppo non solo dalla condizione socioeconomica delle famiglie immigrate e da aspettative di inserimento professionale e di guadagno più rapidi, ma anche da elementi di inconsapevole pregiudizio da parte di docenti e dirigenti, i quali considerano i licei poco adatti ai ragazzi di origine straniera e li indirizzano più

facilmente verso percorsi formativi professionali, se non verso l'avvio al lavoro vero e proprio.

Si tratta di un enorme capitale umano che va in questo modo perso a causa di una oggettiva ineguaglianza di opportunità. Ciò testimonia che nella scuola, luogo di crescita democratica per eccellenza, resta persistente il divario tra cittadini italiani e stranieri. A distanza di circa mezzo secolo, resta valida la denuncia che Don Milani e i ragazzi della scuola popolare di Barbiana mossero ad un sistema scolastico selettivo ed escludente, che cristallizzava le differenze sociali e culturali: «La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde»¹⁷.

Eppure, sul piano degli strumenti normativi e di indirizzo, l'Italia risulta un Paese sostanzialmente all'avanguardia. *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 e le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanate per la prima volta dal MIUR nel 2006 e poi aggiornate nel febbraio 2014, rappresentano degli importanti documenti che suggeriscono indirizzi e strategie piuttosto avanzate in fatto di educazione interculturale.

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, ad esempio, oltre a riconoscere il carattere universale del diritto all'istruzione e l'uguaglianza di opportunità in materia di accesso, di uscita scolastica e di orientamento, prevede una "scuola comune", in cui sia esclusa la costruzione di luoghi di apprendimento separati e favorito il confronto quotidiano con la diversità. Nel documento, soprattutto, si dice che «la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe». Si precisa che scegliere l'ottica interculturale non significa «limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)». Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi

¹⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione.

Anche le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* danno indicazioni importanti di carattere organizzativo e didattico «al fine di favorire l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa degli alunni stranieri», sempre adottando l'ottica di una via interculturale all'integrazione e della valorizzazione della diversità linguistica degli alunni.

Tuttavia, queste importanti e avanzate indicazioni restano, nella maggior parte dei casi, ancora lettera morta. La ricchezza, varietà ed eterogeneità di lingue e culture che oggi ritroviamo nella scuola italiana non è sufficientemente riconosciuta e valorizzata, se si considera anche il dato secondo cui attualmente le uniche lingue straniere insegnate sono quelle comunitarie, limitatamente a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo. La scelta delle lingue inserite nel curriculum rispecchia indubbiamente i rapporti di potere geopolitico e culturale, e rappresenta solo una delle manifestazioni del carattere eurocentrico del nostro sistema scolastico, ancora poco incline a dare spazio alle lingue migranti.

4.7 Il progetto FEI *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*

Nell'anno scolastico 2013/14, il CREIFOS del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, insieme a una rete di scuole e di associazioni operanti sul territorio romano, ha realizzato il progetto *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*, finanziato dal FEI – Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini dei Paesi Terzi – Azione 3 – Annualità 2012, con l'obiettivo di costruire percorsi di inclusione sociale e cittadinanza attiva rivolti a giovani provenienti da Paesi Terzi.

Il progetto, implementato per il secondo anno in continuità evolutiva rispetto al progetto *Orientamenti Interculturali* (FEI – Azione 3 – Annualità 2011), è stato realizzato da alcune scuole (IC Baccano e IIS Cartesio-Luxemburg) e associazioni sia italiane (FOCUS – Casa dei Diritti Sociali e la comunità giovanile A Modo Bio) che rappresentative delle comunità straniere: Donne a Colori (America Latina), Incredere (Moldavia), Romni (donne Rom dei Balcani), UM Onlus (Rwanda) e Zhonghua (Cina) in qualità di partner, e Articolo 3 (Marocco) come aderente.

Obiettivo generale del progetto è stato quello di promuovere strategie innovative di lotta alla dispersione scolastica e sostegno all'inserimento so-

ciale dei giovani di origine straniera in un'ottica interculturale e con il coinvolgimento attivo delle associazioni delle comunità migranti. L'attenzione ai bisogni formativi degli alunni stranieri e la promozione di percorsi di inclusione scolastica e sociale di successo è avvenuta a partire dal riconoscimento delle specificità linguistiche e culturali degli alunni delle classi.

Il contrasto al già citato fenomeno della dispersione scolastica attraverso interventi di alfabetizzazione linguistica, di orientamento, di accoglienza e sostegno, di apprendimento delle culture d'origine degli allievi con cittadinanza non italiana è stato condotto attraverso una metodologia che ha mirato a innescare un circuito virtuoso che valorizzasse le specificità di ciascuno studente e non disperdesse i preziosi patrimoni linguistico-culturali di cui sono portatori. A questo scopo, le azioni chiave del progetto si sono articolate in quattro distinti ambiti: 1) orientamento nelle transizioni formative e professionali dalle Scuole secondarie di I a quelle di II grado, e da queste ultime all'Università e al lavoro; 2) laboratori di sostegno all'apprendimento dell'italiano L2; 3) laboratori interculturali e sulle lingue materne nelle scuole e nel territorio; 4) formazione interculturale rivolta a insegnanti, personale ATA, operatori sociali e mediatori.

Le attività laboratoriali, in particolare, condotte attraverso metodologie di educazione attiva e non formale, hanno coinvolto un numero consistente di scuole del territorio romano, non sono quelle partner del progetto, e hanno portato alla costruzione di una rete molto ampia a sostegno del successo scolastico dei sempre più numerosi alunni di origine straniera.

La loro presenza, del resto, pone delle sfide che dovremmo essere pronti ad affrontare anche in assenza di migranti: l'apertura alle diversità, la centralità della persona con i suoi bisogni e le sue specificità, l'uguaglianza dei diritti e delle opportunità, la lotta contro ogni forma di discriminazione e pregiudizio, il superamento di visioni assimilazioniste ed etnocentriche.

Le nostre sperimentazioni in questo campo vogliono essere il contributo all'assunzione di una prospettiva interculturale nella scuola attraverso una revisione trasversale dei metodi e dei saperi insegnati, così come al ripensamento dell'offerta delle lingue straniere e al raggiungimento di un plurilinguismo di sistema che superi un approccio etnocentrico, ma anche folkloristico e banalizzante delle culture, e si ponga come occasione di crescita per l'intera scuola italiana. Riconoscere e tenere conto delle lingue che costituiscono i patrimoni degli alunni significa contribuire al loro successo scolastico, nonché alla formazione della loro identità individuale, ma anche investire nello sviluppo in senso interculturale del nostro modello di convivenza.

Per questo motivo, l'impianto del progetto ha visto la partecipazione, con un ruolo attivo e rilevante, delle comunità straniere. Il sostegno all'associazionismo democratico delle comunità migranti e la valorizzazione del plurilinguismo e della lingua madre, infatti, si pongono come basi essenziali di un processo di inte(g)razione bidirezionale, di sviluppo democratico e di cittadinanza interculturale per il nostro Paese.

Il percorso di crescita intrapreso insieme è stato complesso e a volte critico, ma ha rappresentato una sfida interessantissima in cui speriamo di poter essere ancora impegnati negli anni a venire. L'occasione per il prossimo anno ci è stata fornita nuovamente dal Ministero dell'Interno con il finanziamento del progetto *Mosaico mediterraneo. Un mare, tre continenti* (FEI – Azione 3 – Annualità 2013), che vedrà la partecipazione di una rete ancora più ampia di partner, ben tredici, nella convinzione che alla promozione dei diritti umani nel Mediterraneo possano e debbano concorrere tutti i tre continenti che vi si affacciano. Il progetto ci darà l'opportunità preziosa di continuare a sviluppare i piani di ricerca e le sperimentazioni avviate con i due progetti passati, nonché dare prospettiva al lavoro di promozione del diritto allo studio dei minori di origine straniera e di revisione in chiave interculturale dei metodi educativi.

4.8 La ricerca-azione e le altre sperimentazioni sul terreno della lingua madre

Nell'ambito del percorso formativo sulla didattica interculturale, organizzato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il gruppo di lavoro di FOCUS – Casa dei Diritti Sociali dedicato al Plurilinguismo ha elaborato un progetto di ricerca sulle lingue materne e i processi di integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana che frequentano le Scuole primarie e secondarie di Roma. La ricerca-azione, che sarà condotta nell'anno scolastico 2014/15 anche nell'ambito del prossimo progetto FEI, avrà l'obiettivo di analizzare il tema del plurilinguismo nei contesti scolastici, per fornire strumenti concreti di analisi dei processi di inclusione sociale degli alunni stranieri e delle loro famiglie, a partire dalla lingua. La scelta di tale focus di indagine si basa sulla convinzione che ne possa conseguire l'opportunità di intraprendere processi bidirezionali di inte(g)razione positiva che, a partire dalla valorizzazione dei bagagli linguistici e culturali di ogni alunno, facilitino il compito degli educatori all'interno delle istituzioni scolastiche di ogni livello e promuovano il suc-

cesso scolastico degli alunni. Nello specifico, oltre che a conoscere quante e quali lingue sono parlate dagli alunni che frequentano le nostre scuole, l'indagine mirerà a comprendere la relazione esistente tra la conoscenza della lingua madre e l'apprendimento dell'italiano nella fase scolastica; i contesti di utilizzo di queste lingue; il rapporto con le culture d'origine in ambito familiare; gli eventuali strumenti e servizi di sostegno al plurilinguismo previsti nelle scuole.

Nei ragazzi che vivono in ambienti familiari non esclusivamente italo-foni quella della lingua si pone come una questione piuttosto complessa: la percezione della lingua madre può variare e assumere contorni non facilmente delimitabili e implicare una ridefinizione della propria identità. La ricerca avrà l'obiettivo di comprendere come e quanto la lingua d'origine influenzi la costituzione di questa identità, e come ciò si ripercuota sulla sfera dei rapporti sociali e di cittadinanza e sui processi di inclusione sociale. Sarà posta, infatti, particolare attenzione ai minori di origine straniera nati o cresciuti in Italia e con uno od entrambi i genitori di madre lingua differente dall'italiano. Il tema della lingua madre, infatti, è particolarmente rilevante per le cosiddette seconde generazioni, in quanto strettamente connesso al complesso processo di costruzione di un'identità integrata in cui convivano, in misura variabile, aspetti della cultura di provenienza della propria famiglia e aspetti culturali della società italiana.

La ricerca mirerà a studiare anche come cambiano le modalità di approccio nei confronti della propria lingua madre da parte delle diverse comunità straniere e, di conseguenza, le loro modalità di apprendimento della lingua L2. L'indagine, che sarà condotta nel prossimo anno scolastico, si svolgerà attraverso un'analisi statistico-quantitativa e una qualitativa. Per la prima parte saranno somministrati dei questionari diretti agli alunni, alle loro famiglie e ai docenti; per la seconda saranno previste interviste individuali o *focus group* per approfondire le tematiche più rilevanti. L'elaborazione dei dati così raccolti e il loro approfondimento qualitativo fornirà una cornice analitica utile per programmare i successivi interventi. I risultati della ricerca serviranno, in particolare, a rilevare i dati relativi alla presenza di alunni di origine straniera e ai servizi a loro rivolti nelle scuole del territorio; aumentare la consapevolezza da parte delle famiglie sull'atteggiamento dei figli nei confronti della lingua madre e della lingua italiana; facilitare l'incontro delle famiglie con le istituzioni scolastiche a partire dalla consapevolezza di reciproci bisogni ed esigenze; sviluppare in rete strategie di intervento a supporto del successo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana.

L'elaborazione dell'indagine sulla lingua madre e la realizzazione per il terzo anno consecutivo di un progetto FEI sono solo alcune delle azioni che FOCUS – Casa dei Diritti Sociali sta sviluppando sul terreno del plurilinguismo. Insieme al CREIFOS del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, ai soggetti componenti la sua Federazione, alle associazioni delle comunità migranti e alle altre realtà con cui è in rete¹⁸, si è da tempo impegnati sul terreno della valorizzazione delle lingue materne. A partire dal 21 febbraio scorso, quando sono stati organizzati eventi locali a Bologna, Latina, Arce, Fiumicino, Tivoli e Cosenza in occasione della “Giornata Mondiale della Lingua Madre 2014”, è stato avviato un lavoro di ricerca e sperimentazione molto avanzato, che sarà proiettato sul 26 settembre 2014, “Giornata Europea delle Lingue” promossa dal Consiglio d'Europa, e sul 21 febbraio 2015.

Tutto ciò, condividendo quanto espresso anche da Amin Maalouf: «Ogni lingua è il prodotto di un'esperienza storica unica, è portatrice di una memoria, di un patrimonio letterario, di un'abilità specifica, e costituisce il fondamento legittimo di un'identità culturale. Le lingue non sono intercambiabili, di nessuna si può fare a meno, nessuna è superflua»¹⁹.

¹⁸ Prime fra tutte, le associazioni “Sopra i Ponti” di Bologna e “Tolbà” di Matera, e la cooperativa “L'uomo e il legno” di Napoli.

¹⁹ Commissione Europea, *Una Sfida Salutaria. Come la Molteplicità delle Lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles, 2008.

5. Un laboratorio di didattica interculturale sul tema del “genocidio”

GRAZIA PIETROPAOLO

5.1 Premessa

Il lavoro educativo interculturale è un compito davvero impegnativo per gli insegnanti perché analizzare con gli alunni le relazioni tra culture diverse, anche in esperienze vissute talvolta in maniera conflittuale, senza ricorrere a stereotipi e pregiudizi, richiede una modifica negli stessi alunni della percezione che essi hanno della “diversità”.

L’educazione interculturale rimanda ad un insegnamento legato a questo obiettivo di cambiamento, come anche a quello di ottenere atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità sperimentata come valore e come risorsa sia nella didattica formale (curricolare) che non formale (nei laboratori).

Questo nuovo approccio riguardante l’educazione interculturale è stato adottato per fare in modo che gli studenti potessero imparare a comprendere le problematiche mondiali, fornendo loro le conoscenze, le competenze, i valori, i comportamenti di cittadini del mondo globalizzato, fornendo le chiavi di lettura che possano consentire loro una valutazione realistica dei problemi d’attualità del nostro mondo.

È importante collegare la conoscenza teorica alle realtà sociali del passato e del presente e comprendere i principi fondamentali di un processo storico che permetta di capire come e perché l’umanità è arrivata al punto di trovarsi nella complessa situazione attuale.

Inoltre, l’educazione interculturale aiuta gli studenti a comprendere alcuni processi complessi che generano violenza e conflitti a livello individuale, nazionale e globale e a prendere coscienza del modo in cui questi conflitti potrebbero essere prevenuti o risolti.

Promuovendo la conoscenza delle diverse culture, l’educazione interculturale vuole far nascere comportamenti che potrebbero portare a una risoluzione costruttiva e non violenta dei conflitti.

Il contenuto di un didattica interculturale comprende non solo aspetti cognitivi ed etici ma anche aspetti metodologici come il contatto con “testimoni” (le associazioni migranti), il confronto, l’apprendimento cooperativo.

Nell’A.s. 2013/2014. in continuità con il lavoro già intrapreso lo scorso anno scolastico con alcune associazioni migranti nell’ambito del progetto FEI, il gruppo di lavoro di cui faccio parte e di cui sono referente per la mia scuola (IIS Cartesio-Luxemburg), ha pensato di lavorare sulla questione del “GENOCIDIO” come tema globale comune o su alcuni dei suoi aspetti anche per gli incontri seminariali con le associazioni in quanto i massacri e le violenze di massa non sono affatto una prerogativa della modernità: percorrono la storia umana con un certa regolarità e vi sono inoltre alcuni elementi peculiari alle violenze di massa e alle pratiche genocide contemporanee che ci spingono a pensarle in una dimensione di continuità storica con altre del passato.

Gli obiettivi didattici e trasversali erano i seguenti:

- educare i ragazzi ad un atteggiamento che superasse ogni visione unilaterale dei problemi ed avvicinasse all’intuizione di valori comuni pur nelle differenze culturali e religiose;
- contribuire a rinforzare negli alunni il rifiuto di comportamenti di intolleranza, oppressione, violenza nei confronti di popolazioni ritenute inferiori e/o dannose per la realizzazione di modelli sociali “superiori” ed elitari, per “ideali” nazionalisti, razzisti o politici;
- tramutare occasioni di confronto multiculturale e pluri-etnico, in atteggiamenti di prevenzione dell’intolleranza e del razzismo;
- trasformare il giorno della memoria in una ri-memorazione non solo della vicenda degli Ebrei e non solo delle tragedie della seconda guerra mondiale ma anche degli altri genocidi commessi nel Novecento.

Si è scelto, quindi, di indagare ed approfondire i seguenti genocidi:

1. la persecuzione dei Rom durante il nazismo e durante la II guerra mondiale;
2. i genocidi compiuti in diverse forme nei confronti delle popolazioni precolombiane durante la scoperta del Nuovo Mondo ad opera dei *conquistadores*;
3. il genocidio in Rwanda durante la guerra civile (fra *tutsi* e *hutu*) degli anni Novanta del secolo scorso di cui ricorreva il ventennale nel 2014.

5.2 Il genocidio dei Rom e dei Sinti (in collaborazione con l'Associazione ROMNÌ)

Il Novecento sarà ricordato soprattutto come il secolo di Auschwitz spesso considerato come un simbolo. Ma Auschwitz non è solo un simbolo ma un luogo concreto dove la morte è reale e così lo deve essere la memoria.

Allora, proprio per rendere concreto questo ricordo, abbiamo svolto in classe una prima simulazione di cosa significhino esclusione e razzismo partendo dal vissuto quotidiano degli alunni: abbiamo estratto a sorte alcune lettere e abbiamo allontanato dalla classe tutti quelli il cui cognome iniziava con quella determinata lettera. A quelli che restavano in classe abbiamo chiesto di scegliere una caratteristica per il nuovo compagno di banco che avrebbe sostituito quelli allontanati: il cognome, l'altezza, il colore della pelle, la provenienza della propria famiglia di origine...

Hanno quindi pensato da "razzisti" per un giorno e, dopo la proiezione del film *L'onda* di Dennis Gansel, molti hanno capito che la Shoah deve uscire dalla sola rievocazione e dimensione storica per aiutarci a vivere e leggere criticamente il nostro presente tanto turbolento. Durante gli anni della seconda guerra mondiale, il regime nazista tedesco si è reso responsabile di uno sterminio di massa, come soluzione finale della questione ebraica. Insieme agli ebrei, persero la vita nei lager tedeschi, altri milioni di persone tra prigionieri di guerra, testimoni di Geova, oppositori politici e "zingari".

Lo sterminio degli "zingari" (*Porrajmos*) e degli ebrei (*Shoah*) sono due facce della stessa medaglia: conseguenze dell'ideologia razziale che attraversa come un filo rosso le persecuzioni degli uni e degli altri; dalle leggi discriminatorie, all'internamento nei campi di concentramento e di lavoro coatto; dai ghetti, alle fucilazioni di massa e ai campi di sterminio.

La sorte degli zingari nella Germania nazista e in tutti i territori occupati risulta quindi identica a quella degli ebrei: persecuzione su base etnica e razziale, deportazione e morte. I vagoni merci diretti ai lager, quindi, trasportano insieme ebrei, rom e sinti per una stessa via, diretti verso lo stesso tragico destino.

Abbiamo deciso di focalizzare la nostra attenzione proprio sulla persecuzione del popolo Rom anche per sfatare stereotipi e pregiudizi nei riguardi di questo popolo poco conosciuto se non per la difficile convivenza con i campi Rom, come per esempio accade per il nostro Istituto scolastico.

Durante il nazismo, gli “zingari” erano destinati alla distruzione perché, nel corso dei secoli, si erano contaminati attraverso le mescolanze con popoli non ariani, allontanandosi sempre più dall’originaria purezza del sangue.

Quello che andava perseguitato era il *mischling* perché, nonostante la loro origine ariana in quanto popolo proveniente dall’antica India, la loro era una razza inferiore in quanto mescolata con altre razze in conseguenza del loro nomadismo. Il professor Hans Guenther, incapace di dimostrare che gli “zingari” non appartenessero alla razza ariana, li inserì nella categoria degli *assengemische*, ossia di coloro che appartenevano ad una mistura indeterminata di razze.

Nel 1939 vengono percorse le prime tappe del genocidio: gli “zingari” sono privati della protezione statale ed isolati dal resto della popolazione in seguito all’emanazione della “legge di fissazione” che proibisce loro di abbandonare i luoghi in cui sono accampati. Sterminati gli “zingari” del Reich, il genocidio zingano si estese al resto dell’Europa per un totale di circa 600.000 vittime anche se è difficile avere delle stime precise.

Ma la storia del loro sterminio, come ha confermato Saška Jovanović, presidente dell’Associazione Romni, è stata sostanzialmente una storia negata o almeno negata e trascurata da storici e studiosi. Fu solo nel 1980 che il governo tedesco riconobbe ufficialmente che gli zingari avevano subito sotto il regime nazista nell’Europa occupata, una persecuzione razziale e la prima giornata di commemorazione delle vittime zingare del nazismo risale al 1994. Un piccolo monumento alla memoria è stato innalzato nel campo di Auschwitz solo recentemente. Saška Jovanović ha, infine, preparato per noi una serie di foto e testimonianze ma anche un documentario dal titolo *Porrajmos: un persecuzione dimenticata* che è stato proiettato con gli studenti della scuola.

5.3 Il genocidio delle popolazioni precolombiane (in collaborazione con l’Associazione Donne a Colori)

Il tema è particolarmente interessante in quanto costituisce uno dei capisaldi del percorso curricolare previsto in una mia classe e che diventerà un videogioco didattico nel prossimo anno scolastico (classe 2.0).

La rilevanza dell’argomento, la conoscenza del processo della colonizzazione (significato della parola ed evento storico) e la rivalutazione delle civiltà pre-colombiane, porta gli alunni a ragionare su problematiche quali

la cancellazione della memoria, i rapporti di forza che si instaurano tra le diverse popolazioni (in particolare tra vincitori e vinti). Spesso a scuola si dedica molto tempo allo studio del Nuovo Mondo a partire dalla scoperta di Cristoforo Colombo tralasciando le grandi civiltà che vengono indicate come precolombiane.

Ho chiesto agli alunni, prima di incontrare Luz Margarita Paredes Ramirez, presidente dell'Associazione Donne a Colori, di annotare su dei post-it (da consegnare durante il seminario) le loro idee e conoscenze sia delle popolazioni indigene dell'America pre-colombiana sia dei *conquistadores* europei soffermandosi sui punti di forza e di debolezza. Ogni alunno è stato invitato a ricercare ed approfondire un aspetto delle civiltà precolombiane (cultura, tecniche, religione, cibo, ecc.). È stato poi proiettato in classe sulla LIM una parte del film *Apocalypto* (2006) di Mel Gibson in cui è ben visibile la violenza della civilizzazione rispetto alla natura, alle sue elementari regole e alla sua straordinaria semplicità.

L'America precolombiana era un continente vastissimo, popolato da civiltà indigene a sviluppo diseguale, con profonde differenze nelle religioni, politeiste, con notevole varietà di miti e culti. La creazione dell'impero coloniale spagnolo nell'America centrale e meridionale, avvenne per opera dei *conquistadores* che sottomisero con la forza le popolazioni indigene (che verranno chiamate *indios*).

In breve tempo gli *indios* furono letteralmente decimati (malattie importate dagli Europei, sfruttamento indiscriminato nelle miniere, riduzione in schiavitù, violenze e uccisioni, armi da fuoco, ecc.) e il crollo demografico si configurò come un vero e proprio genocidio. Il mondo indio venne stravolto e per dare stabilità a tutto questo le strutture sociali originarie vennero rimpiazzate dalle nuove. La lotta all'idolatria si aggiunse alla violenza degli spagnoli. Insegnare agli *indios* i valori ideologici religiosi, controllati e diffusi dalla Chiesa, fu il modo con il quale imposero e fecero accettare le strutture dello sfruttamento. A mano a mano l'espansione assunse i caratteri di una conquista militare, che iniziò nel 1519 con la conquista del Messico da parte dei *conquistadores* e la Spagna organizzò i territori americani come monopolio, diventando il primo impero coloniale dell'età moderna.

5.4 Il genocidio del Rwanda (in collaborazione con l'Associazione UM – Umubyeyi Mwiza)

I yo uza kwimenya nanje ukamenya ntuba waranyishe¹
(Ntagengwa Feresiyani)

Esattamente il 4 di agosto si sarebbe ricordato il ventesimo anniversario degli accordi di Arusha: non una fausta celebrazione, quanto il ricordo nefasto dell'inizio del terribile genocidio del Rwanda, scoppiato il 6 aprile del 1994 e durato circa cento giorni che causò fra le 800 mila e il milione di vittime.

Le cause del massacro vanno ricercate nei conflitti razziali fra le tre etnie del Rwanda: *hutu*, *tutsi* e *twa*. Le tre categorie che un tempo avevano valenza socio-economica, sotto il dominio coloniale dei Belgi ne assunsero una razziale (avvio alla pratica della carta di identità etnica).

E proprio nel 1993, vent'anni fa, il compromesso per segnare la fine della guerriglia firmato ad Arusha, in Tanzania, sarebbe stato in realtà la miccia esplosiva di un conflitto ben più sanguinoso, uno dei genocidi più violenti non solo del continente africano ma del mondo intero. Anche l'Africa ha avuto dunque il suo Olocausto e ha i suoi luoghi della memoria. Oggi il Rwanda sta vivendo una crescita economica dovuta principalmente alla presenza di risorse quali diamanti, oro ma anche turismo, la cui principale attrattiva è costituita dagli splendidi e rarissimi gorilla di montagna come ci ha spiegato Marie Claire Safari, presidente dell'Associazione UM – Umubyeyi Mwiza, durante la presentazione del suo Paese da lei tenuta nello scorso anno scolastico.

Il ricordo del genocidio però è talmente forte da essere un monito per l'intera comunità internazionale in modo che non si verificano più disastri e distruzioni inter-etniche di queste proporzioni.

Di seguito un estratto dell'articolo letto e commentato per il ventennale del genocidio, nelle classi coinvolte nel progetto.

Venti anni fa tutto cominciò con un delitto di Stato. Il Falcon del presidente del Ruanda Juvenal Habyarimana, reduce da un vertice di capi di Stato in Tanzania con equipaggio francese e a bordo il presidente del Burundi Ntaryamira, fu colpito da un missile quando era ormai

¹ “Se mi avessi conosciuto, e ti fossi conosciuto veramente, non mi avresti ucciso”.

in fase di atterraggio a Kigali. Nessuno si salvò. Passarono poche ore e tutto il Ruanda cominciò a grondare sangue. Negli spasimi di una lunga tragedia etnica i fratelli nemici hutu e tutsi si sbranavano da secoli per un paradiso terrestre. La morte del presidente, un hutu, fu come il segnale atteso della ennesima resa dei conti [...].

Sul Paese scese il tempo di Caino, come una febbre maligna che annullava e travolgeva le coscienze. Un esercito tutsi, armato dall'Uganda e dagli americani, stava avanzando: erano i figli di un altro genocidio che cercavano la rivincita.[...]. Sui documenti di identità la definizione etnica, sciagurato retaggio coloniale, era il corrispettivo della stella gialla degli ebrei, divideva chi aveva diritto alla vita dagli Altri, «gli scarafaggi» da schiacciare.

[...]. Vicini di casa che fino alla sera prima incontravano le vittime per i piccoli riti della quotidianità, un saluto un dono un pettegolezzo, suonarono all'uscio e cominciarono a colpire con i machete. Miti insegnanti andarono alla ricerca dei colleghi colpevoli di essere tutsi e li massacrarono con la furia di killer professionisti. I mucchi di cadaveri cominciarono a crescere, di ora in ora. Ottocentomila morti ha lasciato dietro di sé il genocidio ruandese [...].

[...] Venti anni dopo le immagini di quella tragedia non sono ricordi ma figure che davanti a noi si muovono, vive, presenti, la realtà così come è, tremenda, in ogni secondo, e con i più la risultanza, il grumo, la verità, la farina passata al sottile setaccio di tanti anni².

I ragazzi hanno commentato anche la canzone trasmessa da Radio Mille Colline di cui riporto un estratto molto significativo:

Avviso a tutti gli 'scarafaggi' in ascolto.

Il Rwanda appartiene a coloro che lo difendono veramente.

E voi 'scarafaggi', voi non siete rwandesi.

Tutti, ora si sono sollevati per combattere questi 'scarafaggi'.

I nostri militari, i giovani, i vecchi e perfino le donne.

Gli 'scarafaggi' non avranno scampo.

La nostra fortuna, è che i Tutsi non sono numerosi.

² Quirico D., *Ruanda vent'anni dopo*, "La stampa", 6 aprile 2014.



Purtroppo a questa prima fase di analisi, approfondimento e ricordo non è potuta seguire quella laboratoriale con l'Associazione che, per diverse motivi, non è potuta intervenire sistematicamente a scuola anche se la tragicità di questa guerra era già stata affrontata da Marie Claire Safari durante i precedenti incontri nell'ambito del progetto FEI 2011 durante l'A.s. 2012/2013.

«Prevenire il genocidio è un obbligo collettivo. Continuiamo a lavorare insieme per costruire un futuro che sia per sempre libero dal genocidio. Questo sarebbe il modo più appropriato per ricordare quanti sono morti in Rwanda diciotto anni fa e rendere omaggio alla determinazione dei sopravvissuti» (BanKi-moon, Segretario Generale delle Nazioni Unite, in occasione del 18° anniversario del genocidio in Rwanda, 2012).



Il questionario utilizzato

Sezione prima. Il tuo percorso scolastico

1. Quanti siete in classe?

| % | |
|------|-------------|
| 48,1 | Meno di 20 |
| 46,8 | Fra 20 e 25 |
| 5,2 | Più di 25 |

2. Quanto ti piace andare a scuola?

| % | |
|------|------------|
| 5,2 | Per nulla |
| 19,5 | Poco |
| 61,0 | Abbastanza |
| 14,3 | Molto |

3. La tua scuola è un posto in cui prevalentemente...

| % | |
|------|--|
| 33,1 | ... mi piace stare |
| 18,9 | ... faccio amicizia facilmente |
| 2,0 | ... mi sento escluso |
| 5,4 | ... non sono molto simpatico ai compagni |
| 29,1 | ... mi diverto |
| 11,5 | ... mi annoio spesso |

4. 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 | 0,6 | 4,5 | 44,8 | 50,0 |
| I professori | 3,3 | 18,3 | 64,1 | 14,4 |
| Le materie | 3,4 | 22,4 | 62,6 | 11,6 |
| Le attività integrative (sport, visite guidate, assemblee, eventi, ecc.) | 2,6 | 14,4 | 34,6 | 48,4 |
| Le strutture (palestra, biblioteca, laboratori, ecc.) | 10,5 | 26,3 | 34,9 | 28,3 |
| Altro (specificare): | 0,0 | 12,5 | 25,0 | 62,5 |

5. Qual è stata la media finale che hai conseguito lo scorso anno scolastico?

Media: 7

6. Quali sono le materie nelle quali hai maggiori difficoltà?

| | N | % | % di casi |
|----------------------------|----|------|-----------|
| Italiano | 51 | 17,3 | 34,0 |
| Storia | 28 | 9,5 | 18,7 |
| Geografia | 17 | 5,8 | 11,3 |
| Matematica | 59 | 20,0 | 39,3 |
| Scienze | 26 | 8,8 | 17,3 |
| Tecnologia | 17 | 5,8 | 11,3 |
| Lingua inglese | 37 | 12,5 | 24,7 |
| Seconda lingua comunitaria | 36 | 12,2 | 24,0 |
| Arte e immagine | 11 | 3,7 | 7,3 |
| Scienze motorie e sportive | 4 | 1,4 | 2,7 |
| Musica | 9 | 3,1 | 6,0 |

7. Quali sono le materie nelle quali riesci meglio?

| | N | % | % di casi |
|------------|----|------|-----------|
| Italiano | 30 | 5,6 | 20,3 |
| Storia | 54 | 10,1 | 36,5 |
| Geografia | 51 | 9,6 | 34,5 |
| Matematica | 53 | 9,9 | 35,8 |

| | | | |
|----------------------------|----|------|------|
| Scienze | 37 | 6,9 | 25,0 |
| Tecnologia | 46 | 8,6 | 31,1 |
| Lingua inglese | 56 | 10,5 | 37,8 |
| Seconda lingua comunitaria | 26 | 4,9 | 17,6 |
| Arte e immagine | 57 | 10,7 | 38,5 |
| Scienze motorie e sportive | 66 | 12,4 | 44,6 |
| Musica | 58 | 10,9 | 39,2 |

8. Qual è la tua media dei voti considerando tutte le materie nella tua prima pagella?

Media: 6,5

9. Sei mai stato bocciato?

| | % |
|---------------------|------|
| No | 75,7 |
| Sì, una volta | 21,6 |
| Sì, due volte | 2,7 |
| Sì, tre volte o più | 0,0 |

10. Quali tra le seguenti attività organizza la tua scuola?

(Si può scegliere più di una risposta)

| | N | % | % di casi |
|--|----|------|-----------|
| Corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri | 86 | 23,1 | 61,0 |
| Corsi/laboratori di altre lingue | 45 | 12,1 | 31,9 |
| Attività di accoglienza | 23 | 6,2 | 16,3 |
| Attività di orientamento (incontri con docenti delle Scuole secondarie di secondo grado, <i>open day</i> , test orientativi, ecc.) | 80 | 21,5 | 56,7 |
| Laboratori interculturali (per la conoscenza di altre culture, teatro, incontri, ecc.) | 60 | 16,1 | 42,6 |
| Attività di mediazione culturale | 9 | 2,4 | 6,4 |
| Ascolto psicologico | 63 | 16,9 | 44,7 |
| Altro (specificare): | 6 | 1,6 | 4,3 |

11. Abitualmente a chi ti rivolgi per essere aiutato nello studio e nello svolgimento dei compiti?

(Scegli al massimo tre opzioni)

| | N | % | % di casi |
|--|----|------|-----------|
| Madre | | | |
| Padre | 43 | 15,0 | 28,3 |
| Fratelli/sorelle | 21 | 7,3 | 13,8 |
| Altri familiari | 27 | 9,4 | 17,8 |
| Compagni di scuola | 19 | 6,6 | 12,5 |
| Amici | 52 | 18,1 | 34,2 |
| Insegnanti della tua scuola | 32 | 11,1 | 21,1 |
| Insegnanti privati | 22 | 7,7 | 14,5 |
| Altri adulti | 15 | 5,2 | 9,9 |
| Nessuno, studio e faccio i compiti da solo | 9 | 3,1 | 5,9 |
| Altro (specificare): | 46 | 16,0 | 30,3 |

12. Quanto i tuoi genitori si interessano ai tuoi risultati scolastici?

| % | |
|------|------------|
| 2,0 | Per nulla |
| 9,2 | Poco |
| 26,3 | Abbastanza |
| 62,5 | Molto |

13. Quanto frequentemente fai le seguenti attività?

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Mai % | Raramente % | Qualche volta % | Spesso % |
|---|-------|-------------|-----------------|----------|
| Andare a casa dei tuoi compagni per fare i compiti | 40,3 | 25,3 | 31,2 | 3,2 |
| Invitare i compagni a casa tua per fare i compiti | 42,5 | 28,8 | 24,2 | 4,6 |
| Essere invitato dai tuoi compagni per le loro feste di compleanno | 20,9 | 17,0 | 26,1 | 35,9 |
| Invitare i tuoi compagni per la tua festa di compleanno | 36,2 | 17,1 | 19,7 | 27,0 |

14. Ti sei mai sentito trattato in modo diverso rispetto ai tuoi compagni dagli insegnanti per le tue origini?

| % | |
|------|---------------|
| 54,1 | Mai |
| 27,7 | Raramente |
| 12,2 | Qualche volta |
| 6,1 | Spesso |

15. E dai compagni di classe ti sei mai sentito trattato in modo diverso per le tue origini?

| % | |
|------|---------------|
| 56,4 | Mai |
| 20,8 | Raramente |
| 18,1 | Qualche volta |
| 4,7 | Spesso |

Sezione seconda. La dimensione sociale e familiare

16. Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?

| | Padre % | Madre % |
|----------------------------|---------|---------|
| Nessun titolo | 7,1 | 5,7 |
| Scuola dell'obbligo | 11,4 | 12,9 |
| Diploma | 35,7 | 34,3 |
| Laurea | 17,9 | 22,9 |
| Altro (specificare): | 0,7 | 24,3 |
| Non so | 27,1 | 5,7 |

17. Quale lavoro svolgono attualmente tuo padre e tua madre?

| | | Padre % | Madre % |
|--|---|------------|------------|
| Lavoratore dipendente | Dirigente | 0,0 | 0,7 |
| | Appartenente alla carriera direttiva/quadro/funziionario | 3,1 | 0,7 |
| | Insegnante | 0,8 | 0,7 |
| | Impiegato/a | 14,0 | 13,3 |
| | Capo operaio/a | 5,4 | 0,0 |
| | Operaio/a | 34,1 | 8,9 |
| | Collaboratore/collaboratrice domestica | 3,9 | 21,5 |
| | Lavoratore/lavoratrice a domicilio (ad es. in casa propria) | 2,3 | 8,1 |
| Lavoratore autonomo | Imprenditore | 3,9 | 2,2 |
| | Libero professionista | 7,0 | 3,7 |
| | Artigiano | 7,0 | 1,5 |
| | Commerciante | 7,8 | 4,4 |
| | Agricoltore | 0,8 | 0,0 |
| Non svolge nessuna attività professionale, perché: | Casalinga | 3,9 | 27,4 |
| | Disoccupato/a | 3,9 | 4,4 |
| | Cassa integrato/a | 0,8 | 0,0 |
| | Pensionato/a | 0,0 | 0,7 |
| Altro lavoro (specificare): | | 1,6 | 1,5 |

18. 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 | 44,7 | 23,4 | 20,6 | 11,3 |
| Madre | 39,7 | 30,1 | 21,9 | 8,2 |

19. Nel tempo libero, i tuoi genitori frequentano:

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Padre | | | | Madre | | | |
|--------------------------------------|----------|---------------------|----------------------------|------------------|----------|---------------------|----------------------------|------------------|
| | Mai % | Rara- mente % | Qual- che volta % | Spes- so % | Mai % | Rara- mente % | Qual- che volta % | Spes- so % |
| Italiani | 21,7 | 14,0 | 27,1 | 37,2 | 14,6 | 16,1 | 35,0 | 34,3 |
| Connazionali | 13,2 | 15,5 | 27,9 | 43,4 | 9,5 | 18,2 | 29,9 | 42,3 |
| Persone di altre nazionalità | 21,3 | 29,1 | 29,9 | 19,7 | 22,1 | 26,7 | 27,5 | 23,7 |

20. In futuro i tuoi genitori pensano di:

| | |
|------|-----------------------------------|
| % | |
| 35,6 | Restare in Italia |
| 30,2 | Tornare nel loro Paese di origine |
| 7,4 | Trasferirsi in un altro Paese |
| 26,2 | Non so |
| 0,7 | Altro |

21. 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 | 14,5 | 26,2 | 34,5 | 24,8 | 3,9 | 19,7 | 28,9 | 47,4 |
| Lui/lei sa come mi sento senza chiedermelo | 29,8 | 30,5 | 19,9 | 19,9 | 12,0 | 16,0 | 24,7 | 47,3 |
| Se io mi trovassi nei guai, potrei parlarne con lui/lei | 20,6 | 24,1 | 22,0 | 33,3 | 8,2 | 20,4 | 23,1 | 48,3 |
| Mostro apertamente l'affetto che provo per lui/lei | 14,8 | 20,0 | 26,7 | 38,5 | 6,9 | 9,7 | 24,3 | 59,0 |

| | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Mio padre/mia madre ha la tendenza a prendere le decisioni al mio posto | 31,4 | 24,3 | 27,1 | 17,1 | 21,1 | 26,5 | 32,0 | 20,4 |
| Lui/lei mi tratta male quando è arrabbiato/a con me | 41,1 | 24,8 | 18,4 | 15,6 | 39,5 | 28,6 | 17,0 | 15,0 |
| Faccio fatica a chiedere a lui/lei quello che voglio | 36,7 | 19,4 | 26,6 | 17,3 | 40,8 | 20,4 | 27,9 | 10,9 |
| Quando c'è un problema tra di noi, evito di parlare con lui/lei per un po' | 25,9 | 22,3 | 27,3 | 24,5 | 23,3 | 24,7 | 22,6 | 29,5 |

22. Quale atteggiamento assumono di solito i tuoi genitori quando c'è da prendere una decisione?

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Con mio padre | | | | Con mia madre | | | |
|--|---------------|-------------|-----------------|----------|---------------|-------------|-----------------|----------|
| | Mai % | Raramente % | Qualche volta % | Spesso % | Mai % | Raramente % | Qualche volta % | Spesso % |
| Ne discutiamo e cerchiamo la soluzione insieme | 14,8 | 22,2 | 25,9 | 37,0 | 7,0 | 12,0 | 35,9 | 45,1 |
| Mi lascia libero/a di decidere ma mi pone delle condizioni | 17,6 | 13,7 | 41,2 | 27,5 | 15,9 | 15,9 | 36,2 | 31,9 |
| Mi lascia libero/a di decidere e interviene con consigli solo se lo richiedo | 22,7 | 16,4 | 38,3 | 22,7 | 18,8 | 19,6 | 37,7 | 23,9 |
| Decide lui/lei per me | 39,4 | 23,5 | 22,7 | 14,4 | 33,3 | 26,1 | 23,2 | 17,4 |

23. Quanto parli di ciascuno dei seguenti argomenti con i tuoi genitori?

| <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 % |
| Di politica e attualità | 53,8 | 22,7 | 14,4 | 9,1 | 55,5 | 26,3 | 15,3 | 2,9 |
| Della tua scuola e dei tuoi studi attuali | 13,0 | 29,0 | 30,5 | 27,5 | 5,1 | 17,5 | 33,6 | 43,8 |
| Delle tue scelte future | 13,5 | 16,5 | 33,8 | 36,1 | 4,3 | 9,4 | 34,5 | 51,8 |
| Delle tue amicizie | 24,2 | 24,2 | 33,3 | 18,2 | 8,0 | 19,6 | 40,6 | 31,9 |
| Dell'uso del tuo tempo libero | 26,5 | 24,2 | 30,3 | 18,9 | 17,3 | 11,5 | 41,0 | 30,2 |
| Dei tuoi rapporti affettivi | 40,8 | 19,2 | 27,7 | 12,3 | 24,1 | 21,9 | 36,5 | 17,5 |
| Dei tuoi interessi, hobby, passioni | 25,2 | 27,5 | 22,1 | 25,2 | 11,0 | 19,1 | 34,6 | 35,3 |

24. In casa ci sono libri a disposizione oltre a quelli scolastici?

| | |
|------|-------------------|
| % | |
| 15,5 | Non ci sono libri |
| 47,9 | Fino a 20 |
| 23,2 | Fino a 100 |
| 13,4 | Più di 100 |

25. In casa si acquistano quotidiani (ad esempio "la Repubblica", "il Corriere della Sera", "Il Tempo", ecc.)?

| | |
|------|---------------|
| % | |
| 27,3 | Mai |
| 32,9 | Raramente |
| 29,4 | Qualche volta |
| 10,5 | Spesso |

26. Che cosa fanno i tuoi genitori nel tempo libero?

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Mai % | Rara- mente % | Qual- che volta % | Spes- so % |
|--|----------|---------------------|----------------------------|------------------|
| Escono con gli amici | 18,1 | 39,6 | 33,3 | 9,0 |
| Leggono | 29,0 | 27,6 | 30,3 | 13,1 |
| Ascoltano musica | 28,2 | 25,4 | 31,7 | 14,8 |
| Suonano uno strumento/fanno parte di un gruppo musicale | 88,2 | 6,9 | 1,4 | 3,5 |
| Praticano sport | 58,0 | 25,2 | 12,6 | 4,2 |
| Fanno volontariato | 68,6 | 17,9 | 7,9 | 5,7 |
| Guardano la TV | 4,7 | 6,7 | 31,3 | 57,3 |
| Navigano in internet | 14,9 | 10,8 | 33,1 | 41,2 |
| Visitano i musei | 61,5 | 20,3 | 16,1 | 2,1 |
| Giocano a carte/giochi di società | 50,7 | 22,5 | 18,3 | 8,5 |
| Frequentano i luoghi di culto | 39,7 | 26,2 | 19,1 | 14,9 |
| Frequentano luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.) | 10,4 | 13,9 | 49,3 | 26,4 |

Sezione terza. Il plurilinguismo

27. Come giudichi la tua conoscenza della lingua italiana?

| | |
|------|------------------------------|
| % | |
| 17,3 | Ottima, sono madrelingua |
| 30,0 | Molto buona |
| 38,0 | Abbastanza buona |
| 10,7 | Sufficiente |
| 4,0 | Ho difficoltà con l'italiano |

28. Conosci altre lingue oltre l'italiano?

| | |
|------|----|
| % | |
| 7,9 | No |
| 92,1 | Sì |

Se sì, quali? Come le hai imparate?

| % | Lingua 1: 138 risposte |
|------|---------------------------|
| 2,2 | Albanese |
| 8,7 | Arabo |
| 3,6 | Bengalese |
| 0,7 | Bulgaro |
| 6,5 | Cinese |
| 0,7 | Cingalese |
| 5,1 | Filippino |
| 5,1 | Francese |
| 0,7 | Hindi |
| 19,6 | Inglese |
| 0,7 | Macedone |
| 0,7 | Moldavo |
| 0,7 | Nepalese |
| 4,3 | Polacco |
| 1,4 | Portoghese |
| 13,8 | Romeno |
| 8,7 | Russo |
| 1,4 | Serbo |
| 13,0 | Spagnolo |
| 0,7 | Tigrino |
| 1,4 | Ucraino |

| % | Orale | % | Scritto | % | Ho appreso questa lingua |
|------|---------------|------|---------------|------|-------------------------------|
| 43,7 | Ottima | 24,4 | Ottima | 26,5 | A scuola |
| 29,6 | Molto buona | 27,4 | Molto buona | 55,1 | Dai miei genitori |
| 15,6 | Buona | 20,0 | Buona | 2,9 | Frequentando un corso |
| 9,6 | Sufficiente | 16,3 | Sufficiente | 15,4 | Altro (specificare): |
| 1,5 | Insufficiente | 11,9 | Insufficiente | | |

| % | Lingua 2: 103 risposte |
|------|-----------------------------------|
| 1,0 | Albanese |
| 1,0 | Amarico |
| 1,0 | Armeno |
| 2,0 | Bengalese |
| 7,0 | Filippino |
| 20,0 | Francese |
| 3,0 | Hindi |
| 49,0 | Inglese |
| 1,0 | Moldavo |
| 6,0 | Romeno |
| 2,0 | Russo |
| 1,0 | Serbo |
| 6,0 | Spagnolo |
| 1,0 | Ucraino |

| % | Orale | % | Scritto | % | Ho appreso questa lingua |
|------|---------------|------|---------------|------|--------------------------|
| 19,4 | Ottima | 10,7 | Ottima | 70,6 | A scuola |
| 14,6 | Molto buona | 14,6 | Molto buona | 19,6 | Dai miei genitori |
| 36,9 | Buona | 35,9 | Buona | 2,0 | Frequentando un corso |
| 20,4 | Sufficiente | 29,1 | Sufficiente | 7,8 | Altro (specificare): ... |
| 8,7 | Insufficiente | 9,7 | Insufficiente | | |

| % | Lingua 3: 67 risposte |
|------|----------------------------------|
| 1,5 | Arabo |
| 3,0 | Bengalese |
| 1,5 | Cinese |
| 1,5 | Filippino |
| 37,3 | Francese |
| 1,5 | Hindi |

| | |
|------|------------|
| 20,9 | Inglese |
| 4,5 | Moldavo |
| 11,9 | Romeno |
| 1,5 | Senegalese |
| 13,4 | Spagnolo |
| 1,5 | Tedesco |

| % | Orale | % | Scritto | % | Ho appreso questa lingua |
|------|---------------|------|---------------|------|----------------------------|
| 19,4 | Ottima | 11,9 | Ottima | 67,2 | A scuola |
| 13,4 | Molto buona | 19,4 | Molto buona | 19,4 | Dai miei genitori |
| 28,4 | Buona | 23,9 | Buona | 4,5 | Frequentando un corso |
| 32,8 | Sufficiente | 28,4 | Sufficiente | 9,0 | Altro (specificare): |
| 6,0 | Insufficiente | 16,4 | Insufficiente | | |

29. 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 | 48,6 | 16,0 | 25,7 | 9,7 |
| Leggere e studiare a casa | 40,8 | 28,2 | 19,0 | 12,0 |
| Rispondere alle domande durante le interrogazioni | 37,8 | 25,2 | 25,9 | 11,2 |
| Scrivere temi/tesine nei compiti in classe o a casa | 35,0 | 28,0 | 20,3 | 16,8 |
| Intervenire in classe per fare domande o proporre il proprio punto di vista | 35,0 | 29,4 | 25,2 | 10,5 |
| Interagire con i compagni di classe | 44,7 | 28,4 | 19,1 | 7,8 |

30. Con i tuoi genitori parli principalmente:

| | Con mio padre % | Con mia madre % |
|--|-----------------|-----------------|
| L'italiano | 19,1 | 16,4 |
| La lingua del suo Paese di provenienza | 32,4 | 33,6 |
| Entrambe le lingue | 47,8 | 48,6 |
| Una terza lingua (specificare): | 0,7 | 1,4 |

31. Con quale lingua ti senti più a tuo agio?

| | |
|------|--|
| % | |
| 35,4 | L'italiano |
| 25,2 | La lingua del Paese di provenienza dei miei genitori |
| 38,8 | Entrambe le lingue |
| 0,7 | Una terza lingua (specificare): |

Sezione quarta. Orientamento, motivazioni e aspettative per il futuro

32. Hai frequentato la Scuola primaria in Italia?

| | |
|------|---------------|
| % | |
| 59,6 | Si |
| 27,4 | No |
| 13,0 | Solo in parte |

33. Che tipo di attività di orientamento sono state organizzate nella Scuola media che stai frequentando?

(È possibile più di una risposta)

| | N | % | % di casi |
|---|----|------|-----------|
| Giornate di orientamento con insegnanti di diverse Scuole superiori | 75 | 25,7 | 55,1 |
| Visite nelle strutture delle Scuole superiori con la classe e gli insegnanti | 51 | 17,5 | 37,5 |
| Visite nelle strutture delle Scuole superiori con la mia famiglia | 46 | 15,8 | 33,8 |
| Distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in italiano | 50 | 17,1 | 36,8 |
| Distribuzione di opuscoli e materiale informativo stampato in inglese o in più lingue | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Partecipazione a convegni ed assemblee | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Somministrazione di test psico-attitudinali | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Non sono state organizzate attività di orientamento | 17 | 5,8 | 12,5 |
| Altro (specificare): | 2 | 0,7 | 1,5 |

34. Che tipo di scuola hai deciso di frequentare il prossimo anno scolastico?

| | |
|------|------------------------------------|
| % | |
| 4,0 | Liceo artistico |
| 2,0 | Liceo classico |
| 13,4 | Liceo linguistico |
| 8,1 | Liceo scientifico |
| 1,3 | Liceo delle scienze umane |
| 29,5 | Istituto professionale |
| 36,2 | Istituto tecnico |
| 3,4 | Centro di formazione professionale |
| 2,0 | Altro (specificare): |

35. Chi ti sta consigliando verso la scelta di questo tipo di scuola?
(Scegli al massimo tre opzioni)

| | N | % | % di casi |
|---|----|------|-----------|
| I tuoi genitori | 73 | 29,3 | 49,3 |
| Un insegnante | 33 | 13,3 | 22,3 |
| Gli amici | 28 | 11,2 | 18,9 |
| I compagni della Scuola media | 8 | 3,2 | 5,4 |
| Un parente (ad esempio fratelli, cugini, zii, ecc.) | 18 | 7,2 | 12,2 |
| I connazionali | 2 | 0,8 | 1,4 |
| Ho scelto autonomamente | 86 | 34,5 | 58,1 |
| Altro (specificare): | 1 | 0,4 | 0,7 |

36. Qual è il motivo principale che ti ha portato a scegliere la scuola che frequenterai?

| | |
|------|--|
| % | |
| 36,6 | Il tipo di materie che si studiano |
| 44,0 | Offre buone possibilità di lavoro |
| 2,2 | È vicino casa/facilmente raggiungibile |
| 3,7 | La frequenta mio fratello/mia sorella |
| 4,5 | La frequentano i miei amici |
| 0,7 | La frequentano i miei connazionali |
| 3,0 | È una scuola prestigiosa |
| 4,5 | Non so |
| 0,7 | Altro (specificare): |

37. Durante la terza media, quali tra le seguenti cose stai facendo per informarti sul tipo di scuola da scegliere?

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Si % | No % |
|---|---------|---------|
| Ho partecipato alle attività proposte dalla scuola | 53,5 | 46,5 |
| Mi sono informato su internet | 71,1 | 28,9 |
| Ho conservato opuscoli e altro materiale informativo che mi interessava | 53,5 | 46,5 |
| Mi sono recato nella scuola (<i>open day</i>) | 58,2 | 41,8 |
| Ho contattato studenti che frequentano la scuola | 41,0 | 59,0 |

38. Quale importanza hanno avuto i seguenti fattori nella scelta del tipo di scuola che pensi di frequentare:

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Per nulla % | Poco % | Abba- stanza % | Molto % |
|--|-------------------|-----------|----------------------|------------|
| Le aspettative dei miei genitori | 10,7 | 25,7 | 45,0 | 18,6 |
| La brevità degli studi | 27,7 | 27,0 | 38,3 | 7,1 |
| La maggiore possibilità di trovare lavoro | 4,9 | 7,0 | 42,3 | 45,8 |
| La possibilità di svolgere la professione dei miei genitori o di uno dei miei genitori | 60,4 | 20,9 | 14,4 | 4,3 |
| Le mie attitudini e predisposizioni | 11,6 | 26,1 | 37,7 | 24,6 |
| Il prestigio sociale | 19,0 | 36,5 | 33,6 | 10,9 |
| I miei interessi | 3,6 | 8,8 | 34,3 | 53,3 |
| La possibilità di restare vicino ai miei amici | 25,9 | 32,6 | 22,2 | 19,3 |
| La possibilità di avere molto tempo libero a disposizione | 27,7 | 33,6 | 24,1 | 14,6 |

39. Quanto i tuoi genitori sono d'accordo con la scelta della scuola che frequenterai?

| | Per nulla % | Poco % | Abbastanza % | Molto % |
|-------|----------------|-----------|-----------------|------------|
| Padre | 2,2 | 6,6 | 38,7 | 52,6 |
| Madre | 0,7 | 6,2 | 32,9 | 60,3 |

40. Se non dovessi terminare gli studi, quanto lo riterresti grave?

| % | |
|------|------------|
| 2,1 | Per nulla |
| 8,2 | Poco |
| 29,5 | Abbastanza |
| 60,3 | Molto |

41. Se non dovessi terminare gli studi, quanto lo riterrebbero grave i tuoi genitori?

| % | |
|------|------------|
| 3,4 | Per nulla |
| 4,8 | Poco |
| 21,8 | Abbastanza |
| 70,1 | Molto |

42. Pensando al futuro, che cosa immagini di fare quando avrai terminato le Scuole superiori?

| % | |
|------|--|
| 32,6 | Iscrivermi all'Università |
| 7,1 | Iscrivermi a un corso formativo finalizzato all'inserimento professionale/lavorativo |
| 39,0 | Trovare subito un lavoro |
| 13,5 | Studiare e lavorare contemporaneamente |
| 5,7 | Vivere un'esperienza formativa all'estero |
| 2,1 | Altro (specificare): |

43. In futuro vorresti:

| % | |
|------|---|
| 31,5 | Restare in Italia |
| 15,8 | Tornare nel Paese di origine della tua famiglia |
| 17,1 | Vivere in un altro Paese |
| 21,2 | Vivere in diversi Paesi (girare il mondo) |
| 13,7 | Non so |
| 0,7 | Altro (specificare): |

Sezione quinta. Amicizie e tempo extrascolastico

44. Che cosa fai nel tempo libero?

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Mai % | Raramente % | Qualche volta % | Spesso % |
|--|-------|-------------|-----------------|----------|
| Esco con gli amici | 8,3 | 11,0 | 39,3 | 41,4 |
| Leggo | 24,0 | 37,7 | 26,7 | 11,6 |
| Ascolto musica | 5,4 | 6,8 | 21,8 | 66,0 |
| Suono uno strumento/faccio parte di una band | 65,5 | 9,7 | 13,1 | 11,7 |
| Pratico sport | 15,9 | 17,2 | 35,9 | 31,0 |
| Vado al cinema | 15,6 | 32,0 | 41,5 | 10,9 |
| Guardo la TV | 3,4 | 14,3 | 29,3 | 53,1 |
| Gioco ai videogiochi | 15,8 | 18,5 | 28,8 | 37,0 |
| Navigo in internet | 7,6 | 6,2 | 21,4 | 64,8 |
| Visito i musei (mostre, eventi culturali, ecc.) | 56,3 | 23,6 | 16,0 | 4,2 |
| Aiuto i genitori nei lavori domestici | 13,8 | 24,8 | 40,0 | 21,4 |
| Frequento i luoghi di culto | 44,4 | 21,5 | 20,8 | 13,2 |
| Frequento luoghi di aggregazione (bar, centri commerciali, piazze, ecc.) | 20,1 | 15,3 | 35,4 | 29,2 |
| Frequento una biblioteca | 63,4 | 22,1 | 7,6 | 6,9 |

45. Quali persone frequenti nel tempo libero?

| <i>(Rispondi a tutte le domande)</i> | Mai % | Raramente % | Qualche volta % | Spesso % |
|---|-------|-------------|-----------------|----------|
| Compagni di scuola italiani | 16,6 | 17,2 | 33,1 | 33,1 |
| Compagni di scuola connazionali | 28,0 | 24,5 | 28,0 | 19,6 |
| Compagni di scuola stranieri (di altre nazionalità) | 28,8 | 23,7 | 25,9 | 21,6 |
| Amici italiani | 9,7 | 20,1 | 26,4 | 43,8 |
| Amici connazionali | 16,8 | 24,5 | 30,8 | 28,0 |
| Amici stranieri (di altre nazionalità) | 22,1 | 24,1 | 25,5 | 28,3 |
| Parenti | 14,5 | 22,8 | 35,2 | 27,6 |

46. Preferiresti avere un/a fidanzato/a:

| | |
|------|---|
| % | |
| 29,1 | Italiano/a |
| 26,4 | Del tuo stesso Paese di origine |
| 41,9 | Il Paese da cui proviene è indifferente |
| 2,7 | Altro (specificare): |

47. Se hai un problema, qual è la prima persona a cui ti rivolgi?

| % | |
|------|---|
| 43,3 | Tua madre |
| 3,0 | Tuo padre |
| 4,5 | Fratelli/sorelle |
| 3,7 | Un parente |
| 3,0 | Fidanzato/a |
| 15,7 | Un amico italiano |
| 7,5 | Un amico connazionale |
| 3,7 | Un amico di origine straniera (di altra nazionalità) |
| 0,7 | Un insegnante |
| 13,4 | Non mi confido con nessuno, mi fido solo di me stesso |
| 1,5 | Altro (specificare): |

48. Quali di queste nuove tecnologie hai a disposizione quotidianamente?

(È possibile più di una risposta)

| | N | % | % di casi |
|--|-----|------|-----------|
| Cellulare personale | 138 | 18,3 | 93,9 |
| Personal computer | 94 | 12,5 | 63,9 |
| Tablet/Ipad | 74 | 9,8 | 50,3 |
| Collegamento a internet | 101 | 13,4 | 68,7 |
| TV HD/3D | 73 | 9,7 | 49,7 |
| Decoder satellitare del Paese di origine | 36 | 4,8 | 24,5 |
| Consolle per videogiochi | 73 | 9,7 | 49,7 |
| Macchina fotografica digitale | 62 | 8,2 | 42,2 |
| Lettore mp3/Ipod | 81 | 10,7 | 55,1 |
| Lettore di e-book | 18 | 2,4 | 12,2 |
| Altro (specificare): | 4 | 0,5 | 2,7 |

49. Di solito da dove ti colleghi a internet?

(È possibile più di una risposta)

| | N | % | % di casi |
|-----------|-----|------|-----------|
| Da casa | 125 | 38,1 | 84,5 |
| Da scuola | 21 | 6,4 | 14,2 |

| | | | |
|---|-----|------|------|
| Da computer presenti in biblioteche, associazioni culturali, ecc. | 8 | 2,4 | 5,4 |
| Da un internet point | 9 | 2,7 | 6,1 |
| Da casa di amici | 23 | 7,0 | 15,5 |
| Tramite una connessione wi-fi pubblica | 40 | 12,2 | 27,0 |
| Dal cellulare | 100 | 30,5 | 67,6 |
| Altro (specificare): | 2 | 0,6 | 1,4 |

50. Quante volte alla settimana navighi in internet?

| | |
|------|-----------------------------------|
| % | |
| 51,0 | Sempre |
| 10,2 | Tutti i giorni, per più di 3 ore |
| 19,0 | Tutti i giorni, per meno di 3 ore |
| 17,7 | 2-3 volte a settimana |
| 0,7 | Una volta a settimana o meno |
| 1,4 | Mai |

51. 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.) | 25,9 | 31,3 | 30,6 | 12,2 |
| Altri programmi del computer (grafica, musica, fotografia, calcolo, ecc.) | 15,6 | 23,8 | 34,7 | 25,9 |
| Fare i compiti | 13,7 | 32,9 | 39,7 | 13,7 |
| Leggere giornali e riviste on line | 49,7 | 25,9 | 17,7 | 6,8 |
| Cercare informazioni su internet | 5,4 | 10,2 | 38,8 | 45,6 |
| Guardare video su youtube | 3,4 | 10,2 | 19,7 | 66,7 |
| Scaricare film e musica | 9,6 | 15,1 | 25,3 | 50,0 |
| Controllare la mia casella di posta elettronica | 31,3 | 25,9 | 23,8 | 19,0 |
| Giocare con i videogiochi | 22,4 | 19,0 | 26,5 | 32,0 |
| Frequentare chat e social network (Facebook, MSN, Twitter, ecc.) | 4,8 | 5,5 | 21,2 | 68,5 |

Sezione sesta. Dati anagrafici**52. Sesso:**

| % | |
|------|---------|
| 62,3 | Maschio |
| 37,7 | Femmina |

53. Anno di nascita:

Media: 1999

54. Luogo di nascita:

| % | |
|------|-------------|
| 1,4 | Albania |
| 0,7 | Argentina |
| 3,4 | Bangladesh |
| 0,7 | Belgio |
| 0,7 | Brasile |
| 0,7 | Cameroun |
| 2,7 | Cina |
| 0,7 | Cuba |
| 2,0 | Ecuador |
| 2,0 | Egitto |
| 0,7 | El Salvador |
| 0,7 | Eritrea |
| 7,4 | Filippine |
| 0,7 | Germania |
| 38,5 | Italia |
| 0,7 | Marocco |
| 0,7 | Messico |
| 7,4 | Moldavia |
| 0,7 | Nepal |
| 4,1 | Perù |
| 1,4 | Polonia |
| 18,2 | Romania |
| 0,7 | Russia |
| 0,7 | Senegal |
| 1,4 | Sri Lanka |
| 1,4 | Ucraina |

55. Luogo di nascita di tuo padre:

| % | |
|------|----------------|
| 2,9 | Albania |
| 0,7 | Armenia |
| 5,7 | Bangladesh |
| 0,7 | Cameroun |
| 8,6 | Cina |
| 0,7 | Colombia |
| 0,7 | Costa d'Avorio |
| 2,9 | Ecuador |
| 4,3 | Egitto |
| 0,7 | El Salvador |
| 1,4 | Eritrea |
| 15,0 | Filippine |
| 1,4 | India |
| 5,7 | Italia |
| 0,7 | Macedonia |
| 0,7 | Marocco |
| 5,7 | Moldavia |
| 0,7 | Nepal |
| 4,3 | Perù |
| 4,3 | Polonia |
| 22,9 | Romania |
| 1,4 | Russia |
| 0,7 | Russo |
| 1,4 | Senegal |
| 1,4 | Serbia |
| 1,4 | Sri Lanka |
| 1,4 | Tunisia |
| 0,7 | Ucraina |
| 0,7 | Venezuela |

56. Luogo di nascita di tua madre:

| % | |
|------|-------------|
| 3,6 | Albania |
| 1,4 | Argentina |
| 0,7 | Armenia |
| 5,7 | Bangladesh |
| 7,9 | Cina |
| 1,4 | Colombia |
| 1,4 | Cuba |
| 3,6 | Ecuador |
| 4,3 | Egitto |
| 0,7 | El Salvador |
| 1,4 | Eritrea |
| 0,7 | Etiopia |
| 15,7 | Filippine |
| 1,4 | India |
| 5,0 | Italia |
| 0,7 | Marocco |
| 0,7 | Messico |
| 7,1 | Moldavia |
| 0,7 | Nepal |
| 3,6 | Perù |
| 2,1 | Polonia |
| 20,7 | Romania |
| 1,4 | Russia |
| 1,4 | Senegal |
| 2,1 | Serbia |
| 1,4 | Sri Lanka |
| 1,4 | Tunisia |
| 1,4 | Ucraina |

57. Quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia?

| % | |
|------|---------------------|
| 34,4 | Sono nato in Italia |
| 14,6 | Da 0 a 3 anni |
| 12,6 | Da 3 a 6 anni |
| 21,2 | Da 6 a 11 anni |
| 17,2 | Più di 11 anni |

58. Da quanto tempo vivi a Roma o in provincia di Roma?

| % | |
|------|-----------------------|
| 36,4 | Da sempre |
| 5,3 | Da meno di un anno |
| 4,6 | Da un anno |
| 20,5 | Da tre anni |
| 8,6 | Da cinque anni |
| 24,5 | Da più di cinque anni |



Nota sugli autori

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 di 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 Science – Theory of Education* presso l'Università degli Studi di Macerata.

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.

GRAZIA PIETROPAOLO è docente di Lettere presso la Scuola secondaria di secondo grado I. I. S. Cartesio-Luxemburg di Roma.

VERONICA RICCARDI, dottore di ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre, è collaboratore tecnico di ricerca presso l'INVALSI.

AMALIA ROMANO è referente dell'Area Intercultura presso l'Associazione FOCUS – Casa dei Diritti Sociali.

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.



Bibliografia

- AA.VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Aguado Odina T., *Pedagogía intercultural*, McGraw-Hill, Madrid, 2003.
- Ambrosini M., Molina S., *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.
- Andolfi M., Forghieri Manicardi P. (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- Balboni P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia, 1999.
- Baldacci M., *L'educazione interculturale e le classi-ponte*, «Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative», 2, aprile 2009, pp. 33-38.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati E. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale Rapporto 2006*, ISMU, Milano, 2007.
- Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, il Mulino, Bologna, 2007.
- Bosello P., *La cittadinanza interculturale nella formazione iniziale dei docenti*, in Santerini M. (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2010, pp. 65-101.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005.
- Bruschi A., *Metodologia della ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Calamandrei P., *Per la scuola*, Sellerio, Palermo, 2008 (ed. or. 1950).
- Canino P. (a cura di), *Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri*, Quaderni della fondazione CARIPLO, 3, 2010.
- Caritas di Roma, Provincia di Roma, Camera di Commercio di Roma, *Osservatorio Romano sulle migrazioni. Ottavo Rapporto*, Idos, Roma, 2012.
- Caritas/Migrantes, *XXIII Rapporto Immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*, Tau, Todi, 2014.

- Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Orientamenti Interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando, Roma, 2013.
- Cesari-Lusso V., *Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare...*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, 1996, pp. 169-181.
- Commissione Europea, *Una Sfida Salutaria. Come la Molteplicità delle Lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles, 2008.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. L'analisi dei dati*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Cummins J., *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual matters Ltd., Clevedon (UK), 1984.
- Dasen P., *Fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, 1996, pp. 23-37.
- De Martino E., *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino, 1977.
- De Mauro T., *Un'identità non immaginaria*, «Lingua è potere», Quaderno speciale di Limes, 3/2010.
- Deardorff D.K., *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*, «Journal of Studies in International Education», 10, 3, 2006, pp. 241-266.
- Del Re P., *La rivolta di una generazione che non ha più avvenire*, «la Repubblica», 7 novembre 2005.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- EMN-European Migration Network, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Idos, Roma, 2013.
- 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.
- Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire: la comunicazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*, Brussels, 2009.
- Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Brussels, 2004.

- Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze, 2011.
- Favaro G., *Né separati, né invisibili*, Centro COME, Milano, 2008.
- Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?*, Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, Gütersloh/Milano, 2008.
- Garzone G., Salmon L., Soliman L.T., *Multilinguismo e Interculturalità. Confronto, identità, arricchimento*, Atti del Convegno, Centro linguistico Bocconi, 20 ottobre 2000, LED, Milano, 2000.
- Gattico E., Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, Milano, 1998.
- Gilardoni G., *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.
- Gozzoli C., Regalia C., *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psico-sociali*, il Mulino, Bologna, 2005.
- Grant C.A., Portera A. (eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York, 2011.
- Idos/Unar, *Immigrazione. Dossier Statistico 2013. Dalle discriminazioni ai diritti*, Idos, Roma, 2013.
- Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009.
- Mantovani D., *A quale scuola mi iscrivo? Italiani e stranieri a confronto*, «Il Mulino», 1/2011, pp. 155-161.
- Memoli R., *Strategie e strumenti della ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Milano, 2014.
- Ministero della Pubblica Istruzione – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2007.
- MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2014.
- MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2006.
- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2012/2013*, Roma, ottobre 2013.

- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. A.s. 2011/2012*, Roma, ottobre 2012.
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, «Quaderni ISMU», 1/2014, Fondazione ISMU, Milano, 2014.
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale A.S. 2011/2012*, «Quaderni ISMU», 1/2013, Fondazione ISMU, Milano, 2013.
- Moosmüller A., *Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorereitenden Training*, in Roth K. hrsg., *Mit der Differenzleben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*, Waxmann, Münster – München – New York, 1996, pp. 271-290.
- Moro G., *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma, 2006.
- Müller, B.-D., *Interkulturelle Kompetenz. Annaäherung an einen Begriff*, «Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache», 19, 1993, pp. 63-76.
- Nardon-Schmid E., *Competenza interculturale e conoscenza delle culture. Una prospettiva italo-tedesca*, in Garzone G., Salmon L., Soliman L.T. (a cura di), *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento*, Atti del Convegno Centro Linguistico Bocconi (Milano – 20 ottobre 2000), LED, Milano, 2007, pp. 29-47.
- OECD, *Equal Opportunities? The labour market integration of the children of immigrants*, 2010, in http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/equal-opportunities_9789264086395-en.
- Ongini V., Nosenghi C., *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, Milano, 2009.
- Ouellet F., *Le componenti della formazione interculturale*, in Santerini M., Reggio P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano, 2007, pp. 129-169.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, 2006.
- 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.
- Portes A., *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California, Los Angeles, 2001.

- Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Quirico D., *Ruanda vent'anni dopo*, "La stampa", 6 aprile 2014.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970.
- Santerini M., *Il valore formativo della storia contemporanea*, in http://www.sis-sco.it/fileadmin/user_upload/Pubblicazioni/collanasisco/scuolauniversita/Santerini.pdf.
- Santerini M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2010.
- Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Sirna C., *L'esperienza interculturale nei percorsi formativi*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, 1996, pp. 3-21.
- Susi F., *Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane*, in Susi F., *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma, 1995, pp. 105-119.
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1995.
- Wa Thiong'o N., *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*, Meltemi, Roma, 2000.
- Zammuner V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna, 1998.