

UNIVERSITA' DEGLI STUDI
ROMA TRE



Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

Tesi di Laurea in Pedagogia Interculturale e Sociale

*ALUNNI STRANIERI, INSEGNANTI ITALIANI:
STRAORDINARIA INTEGRAZIONE O ORDINARIA CONTRADDIZIONE?*

Laureanda: Michelina PAOLOZZI

Relatore
Prof. Massimiliano FIORUCCI

Correlatore
Prof. Marco CATARCI

Anno Accademico 2013 - 2014

INDICE

INTRODUZIONE	pag.
Perché questo argomento	“ 4
PARTE PRIMA	
ALUNNI STRANIERI: ASPETTI E PROBLEMI	“ 10
1. ALUNNI STRANIERI IN ITALIA: DATI STATISTICI	“ 11
1.1 Alcuni dati nazionali	“ 11
1.2 Alcuni dati relativi alla Regione Lazio e alla provincia di Roma	“ 21
2. LEGISLAZIONE ITALIANA IN MATERIA DI IMMIGRAZIONE E DI ALUNNI STRANIERI	“ 31
2.1 Dalla valigia di cartone ai borsoni dei <i>vu cumprà</i>	“ 31
2.2 Legislazione in materia di immigrazione e di educazione interculturale. Panoramica di due percorsi (quasi) paralleli.	“ 35
3. INSEGNANTI ITALIANI E ALUNNI STRANIERI: ANALISI DI UN RAPPORTO MOLTO VARIEGATO	“ 50
3.1 Un incontro non sempre programmato	“ 50
3.2 Variabili a confronto	“ 51
3.3 Atteggiamenti ambivalenti	“ 56
3.4 Lente d’ingrandimento sulle preoccupazioni degli insegnanti	“ 66
4. PEDAGOGIA, EDUCAZIONE INTERCULTURALE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI	“ 73
4.1 L’intercultura come risposta alla complessità del nostro tempo	“ 73
4.2 La formazione interculturale degli insegnanti	“ 76
4.3 La <i>via</i> per la formazione degli insegnanti	“ 82
4.4 Proposte per la formazione interculturale degli insegnanti	“ 86
5. L’ORA DI RELIGIONE CATTOLICA: CARTINA DI TORNASOLE DELL’INTERCULTURALITA’ DELLA SCUOLA	“ 97
Introduzione	“ 97
5.1 Un po’ di storia	“ 99
5.1.1 Dalla Legge Casati alla riforma Orlando	“ 99
5.1.2 La religione e il fascismo: dalla riforma Gentile al Concordato	“ 102
5.1.3 Dal secondo dopoguerra alla revisione dei Patti Lateranensi. I programmi del 1955	“ 107
5.1.4 Dalla revisione del Concordato...	“ 111

5.1.5 ...alla coraggiosa constatazione del Ministro Profumo	“	113
5.2 Avvalersi o non avvalersi? Questo è il problema!	“	114
5.3 Un Paese di cattolici (o sedicenti tali)	“	117
6. C'E' STRANIERO E STRANIERO: LUOGHI COMUNI SUGLI ALUNNI NON ITALIANI E SULLE LORO FAMIGLIE.	“	123
PARTE SECONDA		
LA RICERCA		
1 . PERCHE' QUESTA RICERCA	“	136
2 . IL CONTESTO	“	138
2.1 Il Comune di Palestrina	“	138
2.2 Cittadini non italiani nel Comune di Palestrina	“	140
2.2 Le scuole del Comune di Palestrina	“	141
2.3 La scuola Primaria: popolazione scolastica e organizzazione	“	143
3 . LE MODALITA' DELLA RICERCA	“	149
3.1 Lo strumento della ricerca	“	149
3.2 Le domande e gli items	“	162
3.3 I soggetti coinvolti e lo scopo	“	162
3.4 I tempi	“	163
3.5 Il trattamento e l'analisi dei dati	“	163
3.6 Tabulazione dei dati e analisi delle risposte della sezione A del questionario	“	168
3.7 Tabulazione dei dati e analisi delle risposte della sezione B del questionario	“	174
3.8 Tabulazione dei dati e analisi delle risposte della sezione C del questionario	“	188
3.9 Modelli di integrazione e inserimento/integrazione degli alunni stranieri	“	200
3.10 La professionalità degli insegnanti in rapporto alla presenza di alunni stranieri	“	220
3.11 Visti da vicino: insegnanti italiani e alunni stranieri	“	230
4 . CONCLUSIONI	“	276
BIBLIOGRAFIA	“	282
SITOGRAFIA	“	286

*“La scuola è un luogo di incontro.
E noi oggi abbiamo bisogno
di questa cultura dell’incontro
per conoscerci, per amarci,
per camminare insieme”.*

(Papa Francesco)

*"Un bambino, un insegnante,
un libro e una penna
possono cambiare il mondo".*

(Malala Yousafzai, Premio Nobel per la Pace 2014)

**ALUNNI STRANIERI, INSEGNANTI ITALIANI:
STRAORDINARIA INTEGRAZIONE O ORDINARIA CONTRADDIZIONE?**

INTRODUZIONE

Perché questo argomento

La scelta di affrontare il tema del rapporto tra insegnanti italiani e alunni stranieri nasce da una serie di motivazioni, riferibili sia alla lunga esperienza di insegnante di Scuola Primaria di chi scrive, sia alla graduale presa di coscienza dell'importanza e dell'imprescindibilità dell'orientamento interculturale che oggi non può non governare le scelte e le azioni della Scuola.

Frasi del tipo “*gli alunni stranieri sono una risorsa*”, “*le differenze costituiscono una ricchezza*”, “*la scuola deve formare i cittadini del mondo*”, suonano come dichiarazioni molto positive, testimonianze di un'apertura e una volontà capaci di superare le inevitabili difficoltà insite nel condividere esperienze e visioni del mondo diverse, nel costruire significati plurali, nel mettere in discussione la propria identità alla luce del fatto che questa non è data una volta per tutte, pertanto non definitiva né immutabile. Si tratta di espressioni che ritornano di frequente nei discorsi della e sulla scuola, conferendole il ruolo di antidoto alle nuove discriminazioni e marginalizzazioni che caratterizzano le società di oggi. Di contro, sono all'ordine del giorno atteggiamenti di sospetto, spesso di paura verso chi non è italiano; i messaggi allarmistici diffusi dai media e prontamente accolti da una larga fetta della società (gli alimenti facilmente digeribili sono anche quelli che si assimilano meglio), si traducono in affermazioni di tono diametralmente opposto rispetto alle precedenti: “*gli stranieri sono troppi, è un'invasione*”, “*rubano il lavoro agli italiani*”, “*devono imparare a rispettare le leggi italiane*”.

Sul versante della scuola la cronaca registra casi di “ammutinamento” di alunni italiani, trasferiti in altri Istituti poiché le classi in cui erano inseriti risultavano composte in massima parte da bambini stranieri. Cito tre casi che, per la loro collocazione geografica, risultano emblematici: nella Scuola Primaria di Costa Volpino (Bergamo), per l’a. s. 2013/2014, su ventuno iscritti alla prima classe quattordici avevano cittadinanza non italiana; il Provveditore di Bergamo ha “provveduto” a smistarli in altre due scuole per evitare che gli Italiani si ritirassero¹. Nella Scuola romana “Carlo Pisacane”, le mamme degli alunni italiani hanno deciso, per l’a. s. 2010/2011, di “migrare in altre scuole” per l’altissimo numero di alunni stranieri². Alla Filippo Traina di Vittoria (Ragusa), sempre per l’a. s. 2010/2011, i genitori di sette alunni italiani hanno dirottato altrove i propri figli affinché non stessero fianco a fianco con i quattordici compagni stranieri. La motivazione: “Sono sporchi, non li vogliamo accanto ai nostri bambini”³.

In tutti e tre i casi è stata chiamata in causa la C. M. 08/01/2010 n. 2, nota anche come “circolare Gelmini sulle quote”, che stabilisce il tetto del 30% di alunni stranieri in ciascuna classe, allo scopo di evitare le “classi ghetto”.

Vicende simili a quelle ricordate hanno avuto luogo su tutto il territorio nazionale; ho voluto citare i casi di Bergamo, Roma e Ragusa per non cadere nel troppo facile errore di collocare i fenomeni di idiosincrasia verso gli immigrati solo in alcune regioni strumentalizzate politicamente. Insomma, la presenza del “nemico” è diffusa su tutta la penisola e il 65,2% degli italiani afferma che gli stranieri “sono troppi”⁴.

¹ Maddalena Berbenni, *Troppi stranieri in classe per il ritiro di sette bambini italiani: smistati in un'altra scuola*, in <http://milano.corriere.it/notizie/cronaca>, 11/09/2013.

² *Troppi stranieri, via dalla scuola*, in <http://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/articoli>, 06/02/2009.

³ *Via da scuola, ci sono troppi stranieri*, in <http://temi.repubblica.it/metropoli-online>, 11/02/2009.

⁴ *I migranti visti dai cittadini residenti in Italia*, Istat, 2011, in <http://www.istat.it/it/archivio>, consultato il 13/07/2014.

C'è da chiedersi se di quel 62,5% non facciano parte anche molti insegnanti che, in quanto cittadini italiani, non hanno potuto non contribuire al successo elettorale⁵ dello schieramento politico il cui leader, appena due mesi dopo essere diventato Presidente del Consiglio dei Ministri per la quarta volta, approvò la dichiarazione dello stato d'emergenza su tutto il territorio nazionale per "il persistente ed eccezionale afflusso di extracomunitari [...] al fine di potenziare le attività di contrasto e di gestione del fenomeno"⁶. Quel provvedimento non è stato il primo né l'ultimo di una serie di ordinanze, decreti e leggi tenacemente reclamate e fortemente volute da esponenti politici che hanno improntato le loro dichiarazioni e azioni alla xenofobia e al razzismo, dimostrando di ignorare completamente il dettato costituzionale⁷, nonostante alcuni di loro ostentassero smisurato orgoglio nel cantare l'Inno di Mameli, con tanto di mano destra sul cuore (o giù di lì).

La già citata C. M. 08/01/2010 n. 2 altro non è che il "trasferimento" nella scuola dell'*emergenza immigrati*; vi si legge, infatti: "Ci troviamo di fronte ad un fenomeno generalizzato e complesso con aspetti problematici e criticità di non facile gestione e soluzione, che incidono negativamente sull'efficacia dei servizi scolastici e sugli esiti formativi". È evidente il tono allarmistico dei termini utilizzati e, di conseguenza, la necessità di *dare risposte tempestive e congruenti*; tali risposte si concretizzano nel "tetto" del 30% di alunni non italiani sul totale degli iscritti in ogni classe. La C.M. è ancora in vigore, malgrado le dichiarazioni della Ministra dell'Istruzione Carrozza: "Il diritto allo

⁵ Nelle elezioni politiche del maggio 2008 l'alleanza di centro-destra, formata da PDL, Lega Nord, Mpa, ottenne il 46,8% di preferenze alla Camera dei Deputati e il 47,3% al Senato. In quella consultazione la percentuale di votanti fu dell'80,5% degli aventi diritto.

⁶ DPCM 25/7/2008, *Proroga dello stato di emergenza per proseguire le attività di contrasto all'eccezionale afflusso di cittadini extracomunitari*. La decisione adottata dal Governo, ha esteso all'intero territorio nazionale lo stato di emergenza fino al 31 dicembre 2008 (prima limitato alle sole regioni Sicilia, Calabria e Puglia), al fine di potenziare le attività di contrasto e di gestione del fenomeno legato agli sbarchi estivi di cittadini extracomunitari sulle coste italiane.

⁷ L'Art. 3 della Costituzione della Repubblica Italiana recita: *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

studio, nella mia visione, prescinde dall'origine geografica, dalla razza e dalla nazionalità. Conseguentemente il limite del 30 per cento degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli iscritti è un criterio tendenziale e indicativo, che in base alla circolare può ben tollerare eccezioni, giustificate dalla presenza di alunni stranieri in possesso di adeguate competenze linguistiche, dalla disponibilità di risorse professionali e strutture di supporto, anche esterne alla scuola, da ragioni di continuità didattica per classi costituite negli anni precedenti o da stati di necessità provocati dall'oggettiva assenza di soluzioni alternative"⁸.

Il carattere emergenziale della circolare Gelmini è stato contraddetto e smentito dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione, dove si legge: "Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze"⁹.

Più avanti l'accento è posto sulla ricchezza della differenza: "La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione"¹⁰.

Come si pongono gli insegnanti di fronte a una classe multietnica in cui, accanto agli alunni che parlano la loro stessa lingua, ne siedono altri che si esprimono, pensano, agiscono

⁸ Dal Resoconto stenografico della seduta del 07/08/2013 della Camera dei Deputati.

⁹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2012, p. 4.

¹⁰ *Ivi*, p.14.

in maniera differente? Qual è l'atteggiamento psicologico delle maestre e dei maestri¹¹ (pochi, in verità) quando si rendono conto che il loro piano di lavoro deve essere calibrato e adattato in base a esigenze diverse, a tempi e modalità non sempre prevedibili? Come reagiscono a situazioni organizzative che spesso mettono alla prova la loro capacità di gestire in maniera inedita tempi e spazi scolastici? Evocano la circolare sulle quote, magari auspicando un "tetto" più basso (forse una mansarda) oppure guardano con fiducia alla prospettiva interculturale, pur consapevoli che non è né sarà semplice organizzare l'attività didattica in un contesto complesso come quello delle classi multiculturali? Sono disposti a rinunciare all'etnocentrismo su cui ancora si radica con forza gran parte della scuola italiana o stanno dalla parte di chi, sventolando la bandiera dell'identità italiana da difendere, ritiene giusto e doveroso attuare un'integrazione *a condizione che* non siano messi in discussione i cardini della *nostra* cultura e della *nostra* (presunta) solidissima identità?

Le domande sono molte, le risposte certamente non definitive. Il mio proposito è solo quello di indagare un contesto scolastico relativamente piccolo per cercare di individuare qualche spunto di riflessione.

Concludo citando colui che è unanimemente riconosciuto come il maggior poeta italiano, Dante Alighieri che, agli inizi del 1300, affermava:

Noi invece che abbiamo per patria il mondo, come i pesci il mare, noi, che pure prima di mettere i denti abbiamo bevuto l'acqua dell'Arno e amiamo Firenze tanto da subire ingiustamente l'esilio per averla amata, noi poggiamo le spalle del nostro giudizio sulla ragione piuttosto che sul senso. Certo, in vista del nostro piacere, ossia della quiete del nostro appetito sensitivo, non esiste sulla terra luogo più ameno di Firenze. Noi abbiamo però consultato i volumi dei poeti e degli altri scrittori che descrivono il mondo nel suo insieme e nelle sue parti, e abbiamo riflettuto fra noi sulle varie posizioni delle località

¹¹ Il riferimento alle maestre e ai maestri dipende dal fatto che la ricerca riguarda la Scuola Primaria.

*del mondo e sui rapporti che esse presentano con entrambe i poli e col circolo dell'equatore: abbiamo pertanto compreso, e crediamo fermamente, che vi sono molte regioni e città più nobili e più piacevoli della Toscana e di Firenze, di cui siamo nativi e cittadini, e che molte nazioni e popoli si servono di una lingua più gradevole e utile di quella degli italiani*¹².

Dante ci insegna che un giudizio fondato non sulla ragione ma sul pregiudizio è fallace, aprioristico, ingannevole, come lo sono la paura della diversità e il mito dell'identità, presupposti del razzismo e della xenofobia.

Pluralismo vuol dire non chiudersi nella prigione del nostro piccolo e monolitico universo identitario e territoriale, bensì essere capaci di decentramento e di una osservazione condotta da prospettive differenti e aperta a soluzioni non scontate.

¹² Dante, *De Vulgari Eloquentia*, Rizzoli, Milano, 1998.

PARTE PRIMA

ALUNNI STRANIERI: ASPETTI E PROBLEMI

1 - ALUNNI STRANIERI IN ITALIA: DATI STATISTICI

1.1 Alcuni dati nazionali

Nell'ultimo decennio la presenza di alunni stranieri nella scuola italiana ha seguito un trend di crescita costante: dalle circa 300.000 presenze dell'a. s. 2003/2004 alle oltre 700.000 nel 2012/2013. Il maggior numero di iscrizioni è sempre stato registrato nella primaria, ma l'incremento si è avuto in tutti gli ordini di scuola, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.

Anno scolastico	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale percentuale alunni stranieri
2004/05	4,5%	5,3%	4,7%	2,4%	4,2%
2005/06	5,0%	5,9%	5,6%	3,1%	4,8%
2006/07	5,7%	6,8%	6,5%	3,8%	5,6%
2007/08	6,7%	7,7%	7,3%	4,3%	6,4%
2008/09	7,6%	8,3%	8,0%	4,8%	7,0%
2009/10	8,1%	8,7%	8,5%	5,3%	7,5%
2010/11	8,6%	9,0%	8,8%	5,8%	7,9%
2011/12	9,2%	9,5%	9,3%	6,2%	8,4%
2012/13	9,8%	9,8%	9,6%	6,6%	8,8%

Tav. 1 – Alunni con cittadinanza non italiana aa. ss. 2004/05 – 2012/13 (valori percentuali).

Il rapporto tra italiani e stranieri registra una crescita che, nel corso degli anni scolastici considerati, va dal 4,2% all'8,8% (nell'a. s. 2000/2001 la percentuale di stranieri era dell'1,7%). È da notare che, nell'a. s. 2012/2013, a fronte di una percentuale di stranieri di poco meno del 10% sul totale degli alunni delle scuole dell'infanzia, primaria e

secondaria di primo grado (rispettivamente 9,8%, 9,8%, 9,6%), si ha una percentuale del 6,6% di studenti stranieri sul totale degli studenti di scuola secondaria di secondo grado.

Nonostante il progressivo aumento di alunni stranieri, è stata registrata una leggera ma costante contrazione rispetto all' a. s precedente, ad eccezione dell'a. s. 2011/2012, con un incremento che va dai 2,2 punti percentuali allo 0,1 (secondaria di secondo grado). Di contro, il decremento nell'a. s. 2012/2013 è stato piuttosto sensibile:

Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
- 3,3%	- 3,7%	- 2,5%	- 0,8%

Tav. 2 – Diminuzione degli alunni stranieri nell'a. s. 2012/13 rispetto all' a. s. 2011/2012 (valori percentuali).

Gli alunni con cittadinanza non italiana provengono da oltre 200 Paesi diversi; al primo posto c'è la Romania.

PRIMI PAESI DI PROVENIENZA	Valori assoluti	Valori percentuali
Romania	148.602	18,89%
Albania	104.710	13,31%
Marocco	98.106	12,47%
Repubblica Popolare Cinese	36.043	4,58%
Moldavia	24.196	3,08%
Filippine	22.973	2,92%
India	22.940	2,46%
Ucraina	19.330	2,41%
Ecuador	18.973	2,34%
Perù	18.396	2,33%

Tav. 3 - Alunni con cittadinanza non italiana per i primi dieci Paesi di provenienza (valori assoluti e percentuali) - a. s. 2012/2013.

Un dato interessante riguarda gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia; dall'a. s. 2007/2008 il Servizio Statistico del MIUR comunica il dato relativo a questa presenza che è diventata, di anno in anno, sempre più rilevante¹³:

Anno scolastico	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale percentuale
2007/2008	71,2%	41,1%	17,8%	6,8%	35,0%
2008/2009	73,3%	45,0%	18,8%	7,5%	37,0%
2009/2010	74,8%	48,6%	20,5%	8,7%	39,1%
2010/2011	78,3%	52,9%	23,9%	9,0%	42,2%
2011/2012	80,4%	54,1%	27,9%	10,2%	44,2%
2012/2013	79,9%	59,4%	31,8%	12,0%	47,2%

Tav. 4 – Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, aa. ss. 2007/08 – 2012/13 (valori percentuali).

I bambini e ragazzi stranieri nati nel nostro Paese che risultano iscritti a scuola sono aumentati costantemente, a testimonianza di una sempre maggior stabilizzazione del fenomeno immigratorio. Naturalmente la maggiore concentrazione di iscritti di seconda generazione si rileva tra i bambini delle scuole dell'infanzia e primaria. La percentuale dei nati di seconda generazione che frequenta la scuola secondaria di I grado scende sensibilmente, il calo è ancor più sostanziale per le scuole del II grado. Nell'a. s. 2012/2013 la percentuale rappresentata dalla seconda generazione è stata del 47,2% sul totale degli alunni stranieri; ciò vuol dire che se il fenomeno dovesse continuare con la stessa tendenza, il numero degli studenti nati in Italia sarà presto pari, se non superiore, a quello degli studenti stranieri nati all'estero.

¹³ I dati sono riferiti al totale degli alunni stranieri che frequentano le scuole nel nostro Paese.

Quali sono gli indirizzi di studio scelti dai ragazzi non italiani dopo la terza media? Il sistema scolastico del nostro Paese offre un ampio ventaglio di opzioni, dagli studi più “classici” a quelli tecnici, professionali, artistici:

Liceo Classico	6.782	3,9%
Liceo Scientifico	18.631	10,7%
Liceo Linguistico	480	0,3%
Liceo Scienze Umane	8.743	5,0%
Istituto Tecnico	67.481	38,5%
Istituto Professionale	67.611	38,6%
Istruzione Artistica	5.392	3,0%
TOTALE	175.120	100,0%

Tav. 5 – Alunni con cittadinanza non italiana per tipologia di scuola secondaria di II grado (valori assoluti e percentuali) - a. s. 2012/2013.

Gli indirizzi professionale e tecnico risultano i più gettonati dai ragazzi con cittadinanza non italiana; la terza scelta è costituita dal liceo scientifico; solo 480 ragazzi hanno intrapreso un percorso nel liceo linguistico.

Se si prendono in considerazione i diversi ordini e tipi di scuola e si incrociano i dati con la componente di studenti stranieri divisa in base al genere, si ottengono risultati piuttosto interessanti:

	Scuola	Scuola	Secondaria I	Secondaria II
--	---------------	---------------	---------------------	----------------------

	dell'infanzia	primaria	grado	grado
Maschi	52,5%	51,9%	53,6%	50,2%
Femmine	47,5%	48,1%	46,4%	49,8%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tav. 6 – Alunni e alunne con cittadinanza non italiana nei diversi ordini di scuola, a. s. 2012/13 (valori percentuali).

In tutti i gradi scolastici la componente maschile supera, seppure di pochissimo, la componente femminile; tale differenza è certamente da attribuire all'andamento demografico, dato che il rapporto maschi – femmine è leggermente a favore dei primi; le studentesse, tuttavia, “vincono” in larga misura sui coetanei maschi in tutte le tipologie di scuola superiore:

Tipo di scuola	Maschi	Femmine	Totale alunni
Liceo Classico	1493	5289	6.782
	22,0%	78,0%	100,0%
Liceo Scientifico	7.346	11.285	18.631
	39,4%	60,6%	100,0%
Liceo Linguistico	106	374	480
	22,1%	77,9%	100,0%
Liceo Scienze Umane	1.368	7.375	8.743
	15,6%	84,4%	100,0%
Istituto Tecnico	38.428	29.053	67.481
	56,9%	43,1%	100,0%
Istituto Professionale	37.287	30.324	67.611
	55,2%	44,8%	100,0%
Istruzione Artistica	1.877	3.515	5.392
	34,8%	65,2%	100,0%

Tav. 7 – Studenti e studentesse con cittadinanza non italiana in base alla tipologia di scuola superiore, a. s. 2012/2013 (valori assoluti e percentuali).

Le ragazze superano abbondantemente i loro coetanei nei licei; nel liceo classico, per ogni studente straniero ci sono 3,5 studentesse; nel liceo delle scienze umane (ex istituto magistrale) il rapporto è 1:5,4. In generale le studentesse con cittadinanza non italiana optano più dei maschi per gli indirizzi di studio classici, che prevedono materie umanistiche (latino, greco, filosofia, psicologia, sociologia); non a caso il numero di ragazzi è maggiore in quegli indirizzi di studio in cui tali materie non fanno parte del curriculum (istituto tecnico e istituto professionale). Probabilmente gli studi classici sono considerati meno funzionali in una prospettiva lavorativa, pertanto una scuola *che prepari al lavoro* è vista più favorevolmente.

I dati relativi alla dispersione scolastica sono allarmanti. Quello della dispersione è un problema che investe globalmente la popolazione scolastica nel nostro Paese e che si concretizza nel *rischio di abbandono*; tale espressione indica “Il fenomeno di fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico; si parla di rischio in quanto tale interruzione non preclude la possibilità di un rientro nella scuola negli anni successivi. Inoltre, parte degli alunni a rischio di abbandono, una volta uscita dal sistema scolastico, potrebbe decidere di assolvere il diritto-dovere all’istruzione scegliendo un percorso alternativo al canale dell’istruzione (formazione professionale regionale o apprendistato)”¹⁴. Nell’a. s. 2011/12 il *rischio di abbandono* ha riguardato la scuola secondaria di I e II grado; i dati mostrano una crescita esponenziale di rischio tra i due gradi di istruzione:

Secondaria I grado	3.409	0,2% degli iscritti a settembre
Secondaria II grado	31.397	1,2% degli iscritti a settembre

Tav. 8 – Dati relativi agli alunni e studenti a rischio di abbandono, a. s. 2011/2012 (valori assoluti e percentuali).

¹⁴ Servizio Statistico del MIUR, *Focus “La dispersione scolastica”*, Luglio 2013.

Dal documento del MIUR emerge che gli studenti stranieri sono più colpiti dal rischio di abbandono rispetto ai coetanei italiani:

	Studenti italiani	Studenti stranieri
Secondaria I grado	0,17%	0,49%
Secondaria II grado	1,16%	2,42%

Tav. 9 – Dati relativi agli studenti italiani e stranieri a rischio di abbandono, a. s. 2011/2012 (valori percentuali).

Esistono, inoltre, differenze notevoli tra studenti stranieri di prima e seconda generazione: il rischio di abbandono incide maggiormente tra gli stranieri nati all'estero; probabilmente la maggior padronanza linguistica e la migliore integrazione nella società costituiscono elementi di vantaggio nel percorso scolastico degli studenti stranieri nati in Italia.

	Studenti stranieri nati in Italia	Studenti stranieri nati all'estero
Secondaria I grado	15,5%	84,5%
Secondaria II grado	8,1%	91,9%

Tav. 10 – Dati relativi agli studenti stranieri a rischio di abbandono nati in Italia e all'estero, a. s. 2011/2012 (valori percentuali).

Molti motivi possono essere chiamati in causa per spiegare il fenomeno dell'abbandono scolastico: trasferimenti, scelta di un percorso scolastico non rispondente alle proprie attitudini e motivazioni, bocciature, un contesto socio-economico sfavorevole, problemi familiari. Anche il ritardo scolastico può concorrere, a lungo termine, a incrementare il rischio di abbandono, dato che un gran numero di alunni stranieri inizia a frequentare una classe inferiore rispetto all'età; i dati evidenziano che il ritardo cresce con il

proseguire del percorso scolastico, a partire dai sette anni di età (non si registrano ritardi tra gli alunni iscritti in prima elementare):

Età	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ritardi sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana	8,7	13,3	17,0	20,7	25,3	37,9	45,6	55,7	67,2	71,6	73,0	76,2

Tav. 11 – Dati relativi agli iscritti in ritardo con cittadinanza non italiana, a. s. 2012/2013 (valori percentuali).

I dati mostrano che, già al momento dell'iscrizione in seconda elementare, che nel nostro sistema scolastico avviene a sette anni, una buona parte degli alunni stranieri ha un'età superiore ai coetanei italiani¹⁵; inoltre, se nel ciclo della scuola primaria i valori differenziali tra una classe e la precedente vanno da un minimo del 3,7% a un massimo del 4,6%, essi cominciano ad aumentare al momento dell'iscrizione alla prima media e raggiungono il 12,6% in seconda media. Il MIUR rileva che il 12% degli alunni stranieri sono bocciati al termine del primo anno della secondaria di primo grado; la tendenza si mantiene costante nel triennio e, al momento dell'iscrizione alla secondaria di II grado (14 anni), gli studenti stranieri “in ritardo” sono più della metà del totale.

La situazione migliora nell'ultimo triennio della scuola superiore quando, cioè, l'obbligo scolastico previsto dal nostro ordinamento è compiuto; i dati testimoniano che, verosimilmente, al compimento del sedicesimo anno di età, molti studenti stranieri

¹⁵ Il fatto che molti alunni con cittadinanza non italiana si iscrivano a sette anni alla Scuola Primaria, può essere spiegato considerando che, in molti sistemi scolastici stranieri, è proprio questa l'età in cui inizia il percorso scolastico (Romania, Marocco, Cina, Filippine); pertanto è ipotizzabile che i bambini che arrivano in Italia all'età di sette anni non abbiano ancora frequentato la prima classe.

preferiscano lasciare la scuola, interrompendo il corso di studi intrapreso o scegliendo un percorso alternativo di formazione professionale regionale o di apprendistato.

Un dato allarmante riguarda le bocciature. Tra gli alunni stranieri si rilevano percentuali molto alte rispetto ai coetanei italiani, in tutti i gradi scolastici:

Scuola primaria

	Italiani	Stranieri
Classe V	0,2%	0,7%
Classe IV	0,1%	0,6%
Classe III	0,1%	0,7%
Classe II	0,2%	1,0%
Classe I	0,3%	2,0%

Tav. 12 – Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana e non, scuola primaria, a. s. 2012/2013 (valori percentuali).

Scuola secondaria di I grado

	Italiani	Stranieri
Classe III	2,5%	5,0%
Classe II	3,1%	5,7%
Classe I	4,1%	8,2%

Tav. 13 – Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana e non, secondaria I Grado, a. s. 2012/2013 (valori percentuali).

Scuola secondaria di II grado

	Italiani	Stranieri
V anno	2,9%	3,9%
IV anno	4,9%	6,0%
III anno	5,7%	6,9%
II anno	5,8%	7,9%
I anno	8,1%	11,6%

Tav. 14 – Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana e non, secondaria II grado, a. s. 2012/2013 (valori percentuali).

I dati relativi alla scuola primaria fanno riflettere, soprattutto per quanto riguarda la classe I: due bambini su cento, con cittadinanza non italiana vengono “fermati”, nonostante la bocciatura sia considerata, nel sistema scolastico italiano, una misura del tutto eccezionale¹⁶. Nella secondaria di I grado gli stranieri bocciati risultano essere il doppio degli italiani in tutti e tre gli anni del ciclo, mentre nella secondaria di II grado, dopo il primo anno, in cui la percentuale di stranieri bocciati è maggiore di 3,5 punti percentuali rispetto agli italiani, i valori differenziali diminuiscono e si attestano intorno all’1%.

Non è questa la sede per chiedersi se la bocciatura abbia o meno una ricaduta positiva sulla formazione dello studente; tuttavia, nel caso in cui a essere bocciato è un alunno della scuola primaria, è più che lecito riflettere sulle conseguenze di tale misura: ripetere la classe può aiutare a “recuperare” le lacune accumulate (che nel caso degli stranieri sono quasi sempre riferibili alla padronanza linguistica) o è utile solo a minare

¹⁶ L. 168/2009, Art. 3: *Nella scuola primaria, i docenti, con decisione assunta all’unanimità, possono non ammettere l’alunno alla classe successiva solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione.*

l'autostima e a creare disagio relazionale? La Scuola dell'Autonomia si propone di "garantire il successo formativo"¹⁷, obiettivo del tutto in linea con il "pieno sviluppo della persona umana" sancito nella Costituzione della Repubblica Italiana¹⁸; in che misura la bocciatura è funzionale al *successo formativo* e al *pieno sviluppo della persona umana*? In particolare, quali prospettive sono immaginate, per un alunno dai sette agli undici anni, dagli insegnanti che decidono di fermarlo? Qual è il loro atteggiamento mentale nei confronti del bambino straniero? Quali le loro ragioni? È questo il tema fondamentale del presente lavoro, con il quale mi propongo di indagare sulla percezione che gli insegnanti di scuola primaria hanno nei confronti degli alunni stranieri, delle loro famiglie, della loro presenza nelle classi.

1.2 Alcuni dati relativi alla Regione Lazio e alla provincia di Roma

Il Lazio e la provincia di Roma rappresentano un importante polo migratorio; in tutta la regione l'immigrazione è ormai un elemento strutturale e radicato territorialmente. I dati relativi all'anno 2013 parlano di oltre 543.000 residenti stranieri nell'area romano-laziale; con un'età media di poco più di 33 anni, essi contribuiscono al ringiovanimento della popolazione regionale e sono utenti della scuola¹⁹.

Il Servizio Statistico del MIUR ha rilevato che, nell'a. s. 2012/2013, hanno frequentato le scuole della nostra regione 75.338 bambini e ragazzi con cittadinanza non italiana, secondo la seguente ripartizione per livelli scolastici:

¹⁷ D.P.R. 275/1999 (Regolamento dell'autonomia scolastica), Art. 4: *Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.*

¹⁸ Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 3: *È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

¹⁹ I dati sono tratti dal rapporto "Il Lazio nel mondo. Immigrazione ed emigrazione", realizzato dal Centro Studi e Ricerche IDOS.

Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	TOTALE
14.408	25.620	16.542	18.768	75.338
19,1%	34,0%	22,0%	24,9%	100,0%

Tav. 15 – Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole del Lazio, a. s. 2012/2013 (valori assoluti e percentuali).

Il Lazio si pone al quarto posto tra le regioni con più alta presenza di alunni e studenti non italiani, dopo Lombardia (191.526), Veneto (91.867), Emilia Romagna (90.286) e immediatamente prima del Piemonte (73.914). La stabilizzazione familiare degli immigrati nella nostra regione è testimoniata dal numero di alunni e studenti di seconda generazione:

Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	TOTALE
11.069	13.458	4.291	1.999	30.817
76,8%	52,5%	25,9%	10,7%	40,9%

Tav. 16 – Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia nelle scuole del Lazio, a. s. 2012/2013 (valori assoluti e percentuali sul totale degli alunni stranieri).

È interessante incrociare i dati del Lazio con quelli della provincia di Roma allo scopo di osservare se la presenza degli immigrati sia omogenea sull'intero territorio laziale o, al contrario, se sia la capitale con i suoi dintorni a richiamare maggiormente gli stranieri. A questo scopo i numeri relativi alla frequenza scolastica sono un buon indicatore, data l'età relativamente giovane degli immigrati.

	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	TOTALE
Roma e provincia	11.234 78,0%	20.269 79,1%	12.874 77,8%	14.770 78,7%	59.147 78,5%
Altre province del Lazio	3.174 22,0%	5.351 20,9%	3.668 22,2%	3.998 21,3%	16.191 21,5%
TOTALE	14.408 100,0%	25.620 100,0%	16.542 100,0%	18.768 100,0%	75.338 100,0%

Tav. 17 – Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole della provincia di Roma e nelle altre province del Lazio, a. s. 2012/2013 (valori assoluti e percentuali).

È evidente che Roma e la sua provincia accolgono un numero di cittadini non italiani molto superiore a quelli residenti nelle altre province che, di conseguenza, registrano pochissimi alunni stranieri nelle loro scuole. È la provincia di Rieti a ospitarne la quota minore nei vari ordini di scuola.

	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	TOTALE
Roma	11.234 10,2%	20.269 10,3%	12.874 10,8%	14.770 8,3%	59.147 9,8%
Latina	1.124 6,9%	1.850 7,0%	1.413 8,3%	1.406 5,5%	5.793 6,8%
Viterbo	914 10,8%	1.568 11,9%	966 11,7%	1.114 8,0%	4.462 10,5%
Frosinone	727 5,3%	1.319 6,1%	847 6,2%	1.035 4,3%	3.928 5,4%
Rieti	409 9,7%	614 9,5%	442 10,7%	543 7,5%	2.008 9,1%

Tav. 18 – Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole delle province del Lazio, a. s. 2012/2013 (valori assoluti e per cento iscritti).

Malgrado la grande differenza rilevabile nei valori assoluti tra la provincia di Roma e le altre province laziali, si osservano alcune specificità nei valori percentuali; in particolare, se si considerano le percentuali sul totale degli alunni, l'incidenza degli stranieri nella provincia di Viterbo è superiore rispetto a Roma; a Rieti, dove gli alunni non italiani sono poco più di 2.000, su cento studenti più di nove sono stranieri, dato che si discosta di pochissimo da quello corrispondente della capitale (9,8%). Lo stesso accade per il dato relativo alla Scuola dell'infanzia a Roma e a Viterbo e per la secondaria di I grado a Roma e a Rieti. Rispetto alla capitale, Viterbo registra un'incidenza superiore nelle scuole primaria e secondaria di I grado, pressoché pari nella secondaria di II grado. I valori della provincia di Rieti relativi ai primi tre livelli scolastici sono in linea con quelli di Roma.

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana incide meno nelle scuole delle province di Frosinone e Latina, nonostante questi territori registrino una più alta densità di popolazione rispetto a Rieti e a Viterbo; è vero pure che la provincia di Latina comprende solo 33 comuni, contro i 60 del Viterbese e i 73 del Reatino; nel Frusinate i comuni sono 91, eppure la presenza di alunni stranieri supera le mille unità solo nella scuola primaria e nella secondaria di II grado.

È interessante, a questo punto, avere un quadro del numero di presenze non italiane nelle scuole del Lazio:

Percentuale alunni non italiani	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	TOTALE
0	386	82	27	112	607
0,1% - 14%	1.086	1.014	505	555	3.160
15% - 29%	304	204	126	57	691
30% - 40%	49	36	14	9	108
Oltre 40%	31	14	4	4	53

Tav. 19 – Numero di scuole delle province del Lazio (valori assoluti) per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana e livello scolastico, a. s. 2012/2013.

Non deve meravigliare che ben 607 scuole del Lazio non abbiano alunni non italiani, né che siano oltre 3.000 le istituzioni scolastiche dove gli alunni stranieri sono meno del 15% del totale degli iscritti, quindi una presenza piuttosto esigua. Questo si spiega considerando che i dati riportati si riferiscono sia alle scuole pubbliche sia a quelle private, normalmente non frequentate dagli stranieri o scelte da pochissime famiglie non italiane; non a caso sono 386 le scuole dell'infanzia che accolgono solo bambini italiani e proprio questo livello scolastico conta il maggior numero di scuole private (gestite da enti religiosi, da privati laici, da enti pubblici). Le scuole dell'infanzia statali, anche se sono la

maggioranza e con diffusione sull'intero territorio italiano, accolgono solo il 60% dei bambini dai tre ai sei anni.

Vale la pena riportare i valori relativi alla seconda generazione nelle scuole del Lazio, poiché sono piuttosto significativi.

	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	TOTALE
Roma	8.786 78,2%	11.121 54,9%	3.648 28,3%	1.740 11,8%	25.295 43,2%
Latina	778 69,2%	747 40,4%	192 13,6%	75 5,3%	1.792 31,5%
Viterbo	689 75,3%	762 48,6%	210 21,7%	91 9,0%	1.752 39,0%
Frosinone	503 69,2%	587 44,5%	150 17,7%	61 5,9%	1.301 33,4%
Rieti	313 76,5%	241 39,3%	91 20,6%	32 5,9%	677 33,9%

Tav. 20 – Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordine di scuola e provincia (valori assoluti e percentuali) – a. s. 2012/2013.

Leggendo la tabella per colonne, il primo dato che salta agli occhi è quello relativo alla scuola dell'infanzia: la proporzione di bambini nati in Italia da genitori non italiani è decisamente alta nella provincia di Roma (4:5), ma non di molto inferiore nelle altre province, dove circa 3:4 dei bambini dai tre ai sei anni sono nati nel nostro Paese da genitori stranieri.

La situazione nella scuola primaria mantiene lo stesso andamento; la maggior parte degli alunni di seconda generazione frequenta le scuole primarie di Roma e provincia, a testimonianza di una stabilizzazione familiare meno recente rispetto al resto della regione.

Nella secondaria di I grado le province di Frosinone e Latina non arrivano al 20% mentre, nel livello successivo dell'istruzione, solo nelle scuole della capitale e dintorni il valore percentuale degli studenti di seconda generazione supera il 10%.

Una lettura "orizzontale" della tav. 18 fornisce la conferma di un'immigrazione familiare "giovane", tanto da aver avuto almeno un figlio negli ultimi sei anni; sono poche, invece, le famiglie non italiane i cui figli sono in età di scuola superiore. Questa analisi, tuttavia, potrebbe risultare troppo limitata e non considerare quanto già detto in merito al ritardo e all'abbandono scolastico.

Una considerazione emerge spontaneamente dalla lettura della tav. 18: in che misura gli alunni con cittadinanza non italiana possono essere considerati "stranieri"? Molti di loro sono nati in Italia o sono arrivati da piccolissimi, hanno iniziato il percorso scolastico nel nostro Paese e, cresciuti in un contesto plurilinguistico (molti alunni non italiani comprendono e parlano correttamente due o più lingue), dimostrano una facilità nell'apprendimento che, a volte, stupisce gli insegnanti; dunque essere "straniero" può essere una condizione riconducibile al solo fatto di non avere la cittadinanza italiana? La trattazione di queste tematiche, con particolare attenzione alla questione della lingua, sarà affrontata nella seconda parte del presente lavoro, in cui ci si avvarrà anche di testimonianze di insegnanti che lavorano o hanno lavorato con allievi non italiani.

I bambini e i ragazzi che frequentano le scuole italiane provengono da circa 200 Paesi differenti; nell'a. s. 2012/2013 i primi Paesi di provenienza sono stati la Romania, l'Albania, il Marocco, la Repubblica Popolare Cinese, la Moldavia, la Filippine, l'India, l'Ucraina, l'Ecuador, il Perù (tav. 3). Il Lazio non rispecchia la situazione nazionale ad

eccezione della percentuale riguardante la Romania che, anche nelle statistiche regionali, è il Paese da cui proviene la maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana; al secondo posto, anche se in percentuale di molto inferiore ai Romeni, i ragazzi di nazionalità filippina mentre i Marocchini, terzi a livello nazionale, nel Lazio sono l'ottavo gruppo più numeroso (il sesto, se si considera che Ecuador e Moldavia, Cina e Perù registrano gli stessi valori percentuali).

PRIMI PAESI DI PROVENIENZA	Valori assoluti	Valori percentuali
Romania	29.460	39,1%
Filippine	4.783	6,3%
Albania	4.258	5,7%
Moldavia	2.448	3,2%
Perù	2.420	3,2%
Repubblica Popolare Cinese	2.024	2,7%
Ucraina	2.008	2,7%
Marocco	1.904	2,5%
Ecuador	1.635	2,2%
India	1.572	2,1%
Altri Paesi	22.826	30,3%
TOTALE	75.338	100,0%

Tav. 21 - Alunni con cittadinanza non italiana nel Lazio per i primi dieci Paesi di provenienza (valori assoluti e percentuali) – a. s. 2012/2013.

Gli alunni romeni sono i più numerosi anche a livello provinciale; la loro presenza risulta ovunque di gran lunga superiore a quella rappresentata dalle altre nazionalità:

	Roma	Latina	Viterbo	Frosinone	Rieti	LAZIO
Romania	22.424	2.585	2.135	1.494	822	29.460
Albania	2.447	415	306	908	182	4258
Marocco	1.049	168	243	355	89	1.904
Cina	1.829	99	46	44	6	2.024
Moldavia	2.034	139	135	65	75	2.448
Filippine	4.595	94	40	9	45	4.783
India	822	632	41	48	29	1.572
Ucraina	1.516	214	86	119	73	2.008
Ecuador	1.538	25	34	13	25	1.635
Perù	2.273	31	56	12	48	2.420
Altri	18.620	1.391	1.340	861	614	22.826
TOTALE	59.147	5.793	4.462	3.928	2.008	75.338

Tav. 22 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle Province del Lazio per i primi dieci Paesi di provenienza (valori assoluti) – a. s. 2012/2013.

L'ultima rilevazione si riferisce alle scelte operate dagli alunni con cittadinanza non italiana dopo la scuola secondaria di I grado. Nella nostra regione gli studenti di scuola superiore sono stati, nell'a. s. 2012/2013, 18.768; le loro scelte sembrano rispecchiare la tendenza nazionale (tav. 5): gli istituti tecnici e quelli professionali sono preferiti rispettivamente dal 39,1% e dal 26,5% degli studenti non italiani; tuttavia si notano

importanti differenze tra i dati regionali e i dati relativi all'Italia. Il valore percentuale di questi ultimi è riportato tra parentesi nell'ultima riga, per consentire un raffronto immediato:

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Istruzione artistica	TOTALE
Roma	4.613 31,2%	5.788 39,2%	3.812 25,8%	557 3,8%	14.770 100,0%
Latina	390 27,8%	632 45,0%	348 24,7%	36 2,5%	1.406 100,0%
Viterbo	358 35,3%	365 36,0%	248 24,5%	43 4,2%	1.014 100,0%
Frosinone	252 24,4%	399 38,5%	345 33,3%	39 3,8%	1.035 100,0%
Rieti	163 30,0%	155 28,6%	219 40,3%	6 1,1%	543 100,0%
LAZIO	5.776 30,8 (19,9%)	7.339 39,1 (38,5%)	4.972 26,5 (38,6%)	681 3,6 (3,0%)	18.768 100,0%

Tav. 23 - Alunni con cittadinanza non italiana per tipo scuola e provincia (valori assoluti e percentuali) – scuola secondaria di II grado – a. s. 2012/2013.

Gli studenti residenti nella nostra regione preferiscono in assoluto gli istituti tecnici (coerentemente con le rilevazioni nazionali). I licei (classico, scientifico, linguistico, delle scienze umane), che a livello nazionale sono stati scelti solo dal 19,9% degli studenti stranieri, nel Lazio ne accolgono il 30,8%; ciò che più colpisce di questo dato sta nel fatto

che esso sia decisamente superiore a quello degli istituti professionali, nettamente preferiti dagli studenti stranieri nel resto d'Italia.

Solo a Frosinone e a Rieti gli iscritti agli istituti professionali superano i liceali, mentre sembra che i ragazzi stranieri non apprezzino quasi nulla gli indirizzi artistici.

2. LEGISLAZIONE ITALIANA IN MATERIA DI IMMIGRAZIONE E DI ALUNNI STRANIERI

2.1 Dalla valigia di cartone ai borsoni dei *vu cumprà*

Per gran parte della sua storia unitaria l'Italia è stato un Paese di emigrazione. Dal 1861 al 1970 moltissimi connazionali hanno deciso di lasciare i luoghi natali in cerca di un'esistenza migliore; si stima siano stati 24.000.000, prevalentemente maschi e giovani, coloro che partirono con la speranza di trovare fortuna altrove. 24.000.000 è anche la cifra corrispondente alla popolazione italiana al momento dell'unità. Dunque, è come se nel 1861 l'intera popolazione dell'Italia unificata avesse abbandonato la propria nazione.

Il fenomeno riguardò l'intera penisola; se, infatti, fino ai primi anni del '900 fu soprattutto il nord a esserne interessato, nei decenni successivi esso diventò elemento caratterizzante del sud. È possibile individuare tre fasi del fenomeno delle migrazioni italiane.

Una prima fase si colloca tra l'unità e la prima guerra mondiale; in questo periodo il nostro sviluppo industriale è lento e tardivo rispetto ad altre nazioni europee e extraeuropee verso cui si dirige la "grande emigrazione": Francia, Svizzera, Belgio, Inghilterra, Germania, America (Stati Uniti, Argentina, Uruguay, Brasile) e Oceania. Dalla fine del XIX secolo una consistente quota di emigranti si dirige verso l'Africa (principalmente Egitto, Tunisia, Marocco). Si stima che tra il 1861 e il 1915 abbiano lasciato l'Italia circa

15.000.000 di persone la cui partenza comportò, per lo Stato e per la società italiana, un forte alleggerimento della "pressione demografica", dato che ogni famiglia aveva mediamente dieci o più figli.

Tra gli emigranti, gli uomini prevalgono nettamente rispetto alle donne (il rapporto è di 5:1), di età tra i quindici e i quarant'anni, in maggioranza contadini, artigiani e muratori, in massima parte analfabeti.

Una seconda fase copre il periodo tra le due guerre. Il primo conflitto mondiale coincide con un rallentamento dei flussi migratori a causa dell'invio al fronte della popolazione maschile e dell'accresciuta pericolosità delle partenze. Queste riprendono nel primo dopoguerra, ma le politiche restrittive degli Stati Uniti e la crisi del 1929 orientano l'emigrazione verso le nazioni europee: la Francia è la meta privilegiata.

Durante il ventennio, i rapporti Italia – USA, improntati a una sostanziale cordialità, rischiano di deteriorarsi proprio per la questione delle migrazioni. Da una parte, infatti, l'*Immigration Act*²⁰ limita gli ingressi di nuovi immigrati negli USA, dall'altra Mussolini si oppone alla naturalizzazione degli emigranti italiani, in contrasto con le politiche assimilazioniste statunitensi. La politica demografica fascista contrasta, dunque, gli espatri definitivi, tollerando quelli temporanei e, mentre sembra avversare l'esodo dalle campagne, di fatto incoraggia le migrazioni interne e verso i territori delle colonie. Inoltre tra il 1938 e il 1941, un gran numero di Italiani vanno a lavorare in Germania in base a un accordo, tra il governo italiano e quello tedesco, che scambia la manodopera italiana con le materie prime necessarie allo sviluppo industriale del nostro Paese.

In questa fase va citata l'emigrazione antifascista, che risulta dall'intreccio tra motivi politici e ragioni economiche. Infatti, nell'Italia del regime, "la possibilità stessa di conservare o trovare un'occupazione era compromessa dalle intimidazioni,

²⁰ Con l'*Immigration Act* il governo statunitense pone un limite ai flussi migratori, fissando una quota di nuovi immigrati, per ciascun paese d'origine, pari al 2% degli immigrati presenti in America al censimento del 1911.

dall'emarginazione sociale e dai veri e propri *bandi* con cui i fascisti, divenuti padroni del territorio, colpivano i militanti più in vista, sul piano locale, della sinistra politica e sindacale”²¹.

Le migrazioni tra le due guerre si caratterizzano anche per l'accresciuta incidenza femminile che dal 20-25% degli anni che precedono il primo conflitto mondiale, arriva a superare il 65% negli anni '30 e sfiora il 78% alle soglie degli anni '40. Le ragioni di questa femminilizzazione sono da ricercarsi nell'aumento dei ricongiungimenti, a testimonianza di una stabilizzazione delle comunità all'estero.

La terza fase va dal secondo dopoguerra agli anni '70 e vede gli Italiani spostarsi sia in Europa, prevalentemente in Svizzera e Germania, sia oltreoceano, dove alle mete tradizionali (USA e America Latina), si aggiungono Canada e Australia, sia all'interno del territorio nazionale, verso i centri del “triangolo industriale” (Torino, Genova, Milano) in cui si concentrano le maggiori industrie del “miracolo economico”. Può essere interessante soffermarsi brevemente sul fenomeno migratorio del periodo detto del “boom economico”, che tocca il suo apice tra il 1955 e il 1963. L'Italia del miracolo è “miracolata” solo a metà: gli squilibri sociali tra nord e sud sono immensi; lavoro, possibilità economiche e benessere sono di casa al nord, mentre le campagne del sud evidenziano un'insostenibile arretratezza. È per questo che i meridionali cominciano a spostarsi in massa verso il settentrione, dentro e fuori i confini nazionali.

Le migrazioni internazionali, come già accaduto nel periodo fascista, si avvalgono di accordi bilaterali tra l'Italia e gli Stati europei che necessitano di manodopera per la ricostruzione (Francia, Belgio, Cecoslovacchia, Svezia, Gran Bretagna, Svizzera, Olanda, Lussemburgo, Germania); si siglano accordi anche con Paesi extraeuropei (Argentina, Brasile, Uruguay, Australia, Canada). Il contenuto di tali patti prevede ancora una volta lo

²¹ L. Rapone, *Emigrazione italiana e antifascismo in esilio*, in <http://www.asei.eu/it>, ASEI Archivio Storico dell'Emigrazione Italiana, 05/05/2008.

scambio di manodopera contro materie prime. Le migrazioni nazionali vedono, nel quinquennio 1958 – 1963, lo spostamento di oltre 1.300.000 persone, che lasciano le regioni del sud sui treni della speranza diretti verso il “triangolo industriale”; qui le nuove iscrizioni anagrafiche passano dalle 69.000 nel 1958 alle 183.000 del 1963²². La “classifica” delle regioni di provenienza vede al primo posto la Puglia, seguita da Sicilia, Campania, Calabria e Sardegna.

Una seconda ondata migratoria lungo l’asse sud – nord si verifica dal ’68 al ’70, ma i flussi sono destinati a scemare e, proprio quando il saldo migratorio italiano inverte la sua tendenza (nel 1973 i rimpatri superano per la prima volta gli espatri) iniziano ad arrivare in Italia i primi immigrati. È il momento, per l’Italia, della trasformazione da paese di emigrazione a paese d’immigrazione. Le ragioni di tale mutamento possono essere rintracciate sia nella crisi petrolifera sia nelle politiche sempre più restrittive messe in atto dagli Stati europei industrializzati, i cui governi decidono di rendere più difficoltoso l’ingresso di lavoratori stranieri e di incentivarne il ritorno in patria.

L’Italia, insieme alla Spagna, al Portogallo e alla Grecia, è scelta come meta migratoria da coloro che non possono raggiungere l’Europa centro-settentrionale a causa della chiusura delle frontiere degli Stati più industrializzati. I primi immigrati che si insediano nel nostro Paese provengono dal Cile (rifugiati dopo il golpe di Pinochet del 1973), dalla Cina, dall’Egitto, dall’Eritrea; Mazara del Vallo, già dai primi anni ‘70, ospita una numerosa comunità tunisina impiegata sui pescherecci. Molte, tra gli immigrati, le donne; arrivano da Capo Verde, dal Corno d’Africa, dalle Filippine, dall’America Latina e trovano occupazione presso le famiglie come collaboratrici domestiche, un settore in cui la già alta domanda di lavoro è in continua crescita.

²² Paolo Rausa, *L’emigrazione interna italiana negli anni ’50 e ’60*, anno II, n. 3, p.2, in <http://www.e-storia.it/Public/e-Storia>, Novembre 2012.

Sono gli anni delle stragi politiche e dell'austerità, del compromesso storico e della televisione a colori, del rapimento Moro e di Sandro Pertini Presidente della Repubblica: l'opinione pubblica non immagina neppure che l'Italia sta diventando un Paese d'immigrazione.

Volendo cercare uno “spartiacque” che segni un confine temporale tra emigrazione e immigrazione, lo si può individuare negli anni '80; il decennio è caratterizzato da un afflusso massiccio di migranti provenienti dai Paesi africani, in particolare Marocco, Tunisia e Senegal, che si aggiungono agli altri gruppi africani già presenti nel territorio italiano (Eritrei, Somali, Egiziani) e “se prima l'Italia era coinvolta solo marginalmente nel flusso migratorio verso i propri territori, successivamente ne fu investita in modo massiccio tanto che il problema immigrazione è, ormai da decenni, in cima alle questioni che infiammano l'opinione pubblica e il dibattito politico”²³. Sono della metà degli anni '80 le prime ricerche sulle condizioni degli immigrati e le azioni di supporto, da parte delle amministrazioni più avvedute, verso il volontariato, allo scopo di offrire ai lavoratori stranieri alloggio, servizi, assistenza sociale, corsi di lingua italiana.

2.2 Legislazione in materia di immigrazione e di educazione interculturale.

Panoramica di due percorsi (quasi) paralleli.

A partire dagli anni '80 iniziano i primi interventi legislativi in materia di immigrazione: nel 1975 l'Italia ratifica la Convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) n. 143/1975 sulla promozione dell'uguaglianza di opportunità e di trattamento dei lavoratori migranti²⁴; nel 1986, in attuazione della Convenzione, il

²³ *Immigrazione: definizione e storicità di un fenomeno che oggi diventa emergenza*, in <http://www.sapere.it/sapere/pillole-di-sapere/costume-e-società>, 14/04/2011.

²⁴ Convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) n. 143/1975, Art. 10: *Ogni Membro per il quale la convenzione sia in vigore s'impegna a formulare e ad attuare una politica nazionale diretta a promuovere e garantire, con metodi adatti alle circostanze ed agli usi nazionali, la parità di opportunità e di trattamento in materia di occupazione e di professione, di sicurezza sociale, di diritti sindacali e culturali,*

Parlamento approva la Legge n. 943, destinata a regolamentare l'attività lavorativa degli stranieri in Italia²⁵. I lavoratori stranieri sono equiparati agli italiani, ma il provvedimento interessa solo i lavoratori dipendenti: tutte le altre categorie sono escluse. Da queste prime normative si evince come gli immigrati siano considerati esclusivamente come forza lavoro; niente, inoltre, è detto in merito al diritto all'istruzione dei loro figli. In realtà, nel 1982 era stato emanato il D.P.R. n. 722 "Formazione scolastica dei figli degli immigrati", che consentiva l'iscrizione dei figli di lavoratori stranieri residenti in Italia alla classe successiva a quella frequentata nel Paese d'origine, limitando tale diritto ai cittadini dei Paesi della Comunità Europea. Il decreto prevedeva "apposite attività di sostegno o di integrazione" a favore di quegli alunni. Alcuni osservatori, ponendo a confronto il citato D.P.R. con la Legge 04/08/1977 n. 517, rilevano un grossolano errore (un vero e proprio pregiudizio); la legge 517, riguardante le modalità di valutazione degli alunni della scuola dell'obbligo "prevede, infatti, all'interno della programmazione curricolare, la progettazione di attività individualizzate e delle conseguenti forme di valutazione, atte a promuovere l'integrazione degli alunni diversamente abili. Gli studenti migranti saranno così inseriti nelle aree di intervento destinate all'handicap e questa diventerà la normativa di riferimento per tutti gli operatori, genitori e cittadini che si impegneranno in questo campo"²⁶.

Il primo vero documento sugli alunni stranieri è la C. M. 08/09/1989 n. 301: *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*. L'attenzione è rivolta esclusivamente alla

nonché di libertà individuali e collettive per le persone che, in quanto lavoratori migranti o familiari degli stessi, si trovino legalmente sul suo territorio.

²⁵ L. 30/12/1986 n. 943, Principi generali: La Repubblica italiana, in attuazione della convenzione dell'OIL n. 143 del 24 giugno 1975, ratificata con la legge 10 aprile 1981, n. 158, garantisce a tutti i lavoratori extracomunitari legalmente residenti nel suo territorio e alle loro famiglie parità di trattamento e piena uguaglianza di diritti rispetto ai lavoratori italiani. La Repubblica italiana garantisce inoltre i diritti relativi all'uso dei servizi sociali e sanitari, a norma dell'articolo 5 del decreto-legge 30 dicembre 1979, n. 663, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 febbraio 1980, n. 33, al mantenimento dell'identità culturale, alla scuola e alla disponibilità dell'abitazione, nell'ambito delle norme che ne disciplinano l'esercizio.

²⁶ Augusta Marconi, *Integrazione degli alunni stranieri nei contesti educativi*, p. 2, in <http://giuriweb.unich.it/formazione>, consultato il 13/07/2014.

presenza di alunni con cittadinanza non italiana, infatti nel testo non compare ancora il termine “interculturale”; tuttavia la Circolare sottolinea la necessità che la scuola realizzi “Interventi intesi a garantire alla generalità degli immigrati l'esercizio del diritto allo studio ed a valorizzare le risorse provenienti dall'apporto di culture diverse nella prospettiva della cooperazione fra i popoli nel pieno rispetto delle etnie di provenienza”²⁷, dando rilievo all'uguaglianza delle opportunità formative e alla progettazione didattica finalizzata all'apprendimento della lingua italiana. Il documento si conclude con l'obiettivo educativo della sensibilità alla società multiculturale e della valorizzazione dei differenti apporti culturali²⁸.

Nel febbraio del 1990 è emanata la Legge 39, nota come Legge Martelli, con la quale si vuole regolare organicamente l'immigrazione (in Italia gli irregolari sono moltissimi), ridefinire lo status di rifugiato, introdurre la programmazione dei flussi dall'estero, precisare le modalità di ingresso e di respingimento alla frontiera e il soggiorno in Italia. L'equiparazione con i lavoratori italiani è estesa a tutte le categorie di lavoratori stranieri; inoltre, un merito da riconoscere a questa legge è il superamento del principio della *riserva geografica*, che limitava il riconoscimento dello status di rifugiati ai perseguitati che provenivano dall'Europa²⁹. La sanatoria prevista dalla Legge Martelli consente la regolarizzazione di circa 220.000 persone, con il duplice obiettivo di normalizzare la situazione lavorativa e far emergere le presenze straniere sommerse. La medesima legge prevede l'ammissione a scuola dei minori irregolari.

Quattro mesi dopo la Legge Martelli è emanata la C. M. 205: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Si tratta di un documento innovativo per

²⁷ C. M. 301 08/09/1989.

²⁸ C. M. 301 08/09/1989: *La scuola obbligatoria non può non avere come obiettivo educativo una sempre più acuta sensibilità ai significati di una società multiculturale. Ciò suggerisce attività didattiche orientate alla valorizzazione delle peculiarità delle diverse etnie.*

²⁹ Con l'abolizione della *riserva geografica* l'Italia aderisce pienamente alla Convenzione di Ginevra relativa allo status di rifugiato, ratificata nel nostro Paese con la legge 722/1954. La riserva era stata posta per il riconoscimento di tale status.

diversi motivi: in primo luogo afferma la dimensione interculturale dell'educazione quale "condizione strutturale della società culturale"³⁰; altro elemento rilevante è la prospettiva di una convivenza costruttiva che superi l'accettazione e il mero rispetto, per proiettarsi verso la comprensione, la collaborazione e il reciproco arricchimento. Infine è degno di nota il superamento dei pregiudizi etnocentrici e del modello paradigmatico della cultura occidentale "anche in assenza di alunni stranieri"³¹, allo scopo di "prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace"³². La necessità di avviare un'adeguata formazione in servizio degli insegnanti è un ulteriore richiamo alla dimensione globale dell'educazione interculturale.

Le tematiche della C. M. 205 sono riprese e più ampiamente puntualizzate dalla C. M. n. 73 del 02/03/1994: *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*. Questo documento interviene, tra l'altro, in merito all'universalità del concetto di "cultura"³³ e alla prevenzione del razzismo³⁴; si richiama ai documenti internazionali che sono punti di riferimento per l'educazione interculturale; effettua una ricognizione delle discipline per evidenziare la loro valenza interculturale e la necessità di superare gli approcci etnocentrico ed eurocentrico.

In seguito agli accordi di Schengen³⁵, firmati il 14 giugno 1985, l'Italia sente l'esigenza di definire una nuova politica che regoli organicamente l'immigrazione; a tale

³⁰ C. M. 205 del 26/07/90: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

³¹ *Ivi*.

³² *Ivi*.

³³ C. M. 73 del 02/03/1994: *La riflessione sul concetto di cultura ne ha ampliato il significato, fino a investire l'intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi di un gruppo sociale; si riconosce, così, la capacità di tutti i popoli di produrre "cultura"*.

³⁴ *Ivi*: *Il dialogo interculturale e la convivenza nella società multiculturale richiedono la prevenzione e il contrasto di ogni forma di razzismo e di intolleranza*.

³⁵ L'Accordo di Schengen promuove la libera circolazione in quanto abolisce il controllo sistematico delle persone alle frontiere interne del cosiddetto "spazio Schengen" effettuato senza sospetti fondati.

istanza risponde la Legge 06/03/1998 n. 40, più conosciuta come Legge Turco – Napolitano³⁶, che si propone come legislazione di superamento dello stato emergenziale. L'intento è di regolamentare l'immigrazione, favorendo quella regolare e scoraggiando la clandestinità: l'immigrato regolare ha la possibilità di intraprendere il percorso di acquisizione della cittadinanza configurato dalla legge e caratterizzato da una serie di tappe verso l'ottenimento dei diritti propri del cittadino (ricongiungimento familiare, trattamento sanitario e alla salute, istruzione); per i clandestini, invece, sono previsti provvedimenti di espulsione dallo Stato italiano.

La legge 40 istituisce i Centri di Permanenza Temporanea e Assistenza (CPTA; in seguito la *A* di *assistenza* scomparirà), da utilizzarsi nei casi in cui il provvedimento di espulsione o di respingimento non sia immediatamente eseguibile sia per motivi ascrivibili all'identificazione, sia per ragioni di ordine pratico (mancanza di mezzi di trasporto idonei) e umanitario (soccorso degli stranieri). L'art. 12 dispone che la permanenza si protragga “per il tempo strettamente necessario” alle operazioni da effettuare³⁷. L'articolo 37: *Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale*, ribadisce il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali e delle iniziative finalizzate all'accoglienza³⁸.

La prospettiva dell'educazione interculturale come prassi educativa normale e come dimensione trasversale è esplicitata nel documento *Educazione interculturale nella scuola*

³⁶ La Legge prende il nome dall'allora Ministro della Solidarietà Sociale Livia Turco e dall'allora Ministro degli Interni Giorgio Napolitano.

³⁷ L. 06/03/98 n. 40, art. 12: *Quando non è possibile eseguire con immediatezza l'espulsione mediante accompagnamento alla frontiera, ovvero il respingimento, perché occorre procedere al soccorso dello straniero, ad accertamenti supplementari in ordine alla sua identità o nazionalità, ovvero all'acquisizione di documenti per il viaggio, ovvero per l'indisponibilità di vettore o altro mezzo di trasporto idoneo, il questore dispone che lo straniero sia trattenuto per il tempo strettamente necessario presso il centro di permanenza temporanea e assistenza più vicino, tra quelli individuati o costituiti con decreto del ministro dell'Interno, di concerto con i ministri per la Solidarietà Sociale e del Tesoro.*

³⁸ *Ivi*: *La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.*

dell'autonomia, elaborato dalla Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale³⁹ in collaborazione con la RAI.

La Turco - Napolitano è integrata e modificata dalla Legge 189 del 30/07/2002, nota come Legge Bossi – Fini, entrata in vigore il 10/09/2002 e considerata la legge più severa in Europa per quanto riguarda la regolamentazione dell'immigrazione. Infatti quasi tutti i principali punti della legge Turco – Napolitano sono corretti a svantaggio degli stranieri: visti d'ingresso, permesso di soggiorno, carta di soggiorno, espulsione, ricongiungimento familiare, accesso dello straniero ai diritti sociali, diritto di asilo. In particolare l'istituto giuridico dei Centri di Identificazione ed Espulsione (i CIE, che hanno sostituito i CPT) ha sollevato dubbi di legittimità costituzionale, poiché prevede una limitazione delle libertà personali, in contrasto con l'art. 13 della Costituzione⁴⁰.

I CIE sono luoghi di detenzione amministrativa giacché le persone trattenute non hanno commesso alcun reato penale che ne autorizzi la custodia; inoltre con la Bossi – Fini il tempo massimo di detenzione raddoppia: da un massimo di trenta a sessanta giorni. Gli spazi ristretti, le sbarre e i dispositivi di controllo non accrescono l'efficienza dei centri né rendono più difficili le fughe e le rivolte; ad aumentare sono le denunce per violazioni dei diritti umani.

La differenza fra le due leggi sta nello spirito che ne definisce gli intenti: “Lo spirito della Turco – Napolitano era quello di cercare di rendere praticabili le vie regolari dell'immigrazione. Si partiva dal presupposto che l'immigrazione è un fatto strutturale che va governato e che, dunque, bisogna attrezzarsi per avere flussi normali e regolari di lavoro.

³⁹ La Commissione è stata istituita nel 1997.

⁴⁰ Costituzione della repubblica Italiana, Art. 13: *La libertà personale è inviolabile. Non è ammessa forma alcuna di detenzione, di ispezione o perquisizione personale, né qualsiasi altra restrizione della libertà personale, se non per atto motivato dell'autorità giudiziaria e nei soli casi e modi previsti dalla legge.*

La Bossi – Fini parte, invece, dal presupposto che bisogna limitare al massimo l’immigrazione, puntando sull’effetto dissuasivo delle norme penali”⁴¹.

Le due leggi si fondano su filosofie differenti che ne caratterizzano l’impianto normativo; la Legge 40 “puntava a massimizzare la praticabilità dell’ingresso regolare. Ciò significa fare di tutto per rendere possibile l’incontro tra domanda e offerta di lavoro. Ciò avveniva attraverso lo strumento delle quote annuali, per selezionare le esigenze del nostro mercato di lavoro. L’ingresso poteva avvenire per ricerca di lavoro e ciascun immigrato aveva un anno di tempo per trovarlo”⁴². La Legge 189 ha collegato “il contratto di soggiorno al contratto di lavoro. In pratica si entra in Italia solo se si ha già un lavoro. Ciò ha reso di fatto impraticabile l’ingresso per lavoro perché sono rari i casi in cui attraverso le liste di collocamento e i consolati si può favorire questo incontro tra domanda e offerta di lavoro”⁴³.

La Bossi – Fini è ancora in vigore nonostante abbia riscosso numerose critiche e in molti ne abbiano chiesto l’abolizione, specialmente dopo le ripetute tragedie che hanno trasformato il Mediterraneo in un cimitero sommerso. Le conseguenze della Legge 189, però, vanno ben oltre le centinaia di morti in mare; la Bossi – Fini, infatti, rafforzando la connessione tra immigrazione e criminalità, ha contribuito a indirizzare la percezione degli immigrati come gente poco desiderabile, che incrementa la criminalità, che “ruba” il lavoro agli italiani e che, quindi, è meglio non avere in Italia.

L’allarmismo diffuso non ha risparmiato la scuola, tanto è vero che poco dopo l’entrata in vigore della Legge 189, iniziano a registrarsi episodi di insoddisfazione e malcontento da parte dei genitori degli alunni italiani, che denunciano le troppe presenze di stranieri nelle aule scolastiche. A partire dal 2004, nelle scuole pubbliche del nord Italia, si verificano trasferimenti di alunni dagli istituti pubblici a quelli privati, più selettivi e meno

⁴¹Pietro Vernizzi, intervista a Livia Turco, in <http://www.ilsussidiario.net/News/Politica>, *Bossi-Fini/ Livia Turco: questa legge è una “fabbrica” di immigrati irregolari*, 12/10/2013.

⁴² *Ivi.*

⁴³ *Ivi.*

“contaminati” dagli stranieri. Uno dei primi casi riportati dalle cronache si verifica in una scuola di Brescia. Quattro genitori italiani decidono di ritirare i propri figli a causa dei troppi stranieri che, a loro parere, ritardano la didattica; il Dirigente Scolastico Provinciale si esprime in questi termini: “Limiteremo la presenza di allievi extracomunitari negli istituti bresciani”. L’ipotesi delle quote per gli alunni stranieri nelle classi non piace alla ministra dell’istruzione Letizia Moratti, che boccia il progetto di fissare un tetto, mentre il direttore generale per lo studente, Mariolina Moioli, afferma che “Una scuola non può rifiutarsi di prendere un bambino. Se qualcuno imponesse delle quote, il ministero interverrebbe”⁴⁴.

La divergenza tra legislazione sull’immigrazione e legislazione scolastica è evidente: la prima emana norme restrittive e punitive, la seconda va in direzione dell’integrazione e dell’interculturale. Lo dimostra la C. M. n. 24 del 01/03/2006: *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, in cui si legge “L’Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l’educazione interculturale come suo orizzonte culturale [...]. L’educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l’azione educativa nei confronti di tutti [...]. L’educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva, ma una dimensione trasversale, uno sfondo che accomuna tutti gli insegnanti e gli operatori scolastici”. Il documento tocca anche la questione della consistente presenza di alunni stranieri, proponendo “Un’equilibrata distribuzione delle iscrizioni attraverso un’intesa tra scuole e reti di scuole e una mirata collaborazione con gli enti locali”, tenendo presente che “La costruzione di reti e coordinamenti è rilevante non solo ai fini della distribuzione, ma più in generale per la costruzione di un’offerta formativa che riduca le disuguaglianze e i rischi di esclusione sociale per tutti”.

⁴⁴ Mariolina Iossa, *Corriere della Sera*, 11/09/2004, in <http://www.gildavenezia.it>, *Immigrati, no alle quote in classe*, 11/09/2004.

Il 2006 è l'anno in cui è istituito, presso il Ministero della Pubblica Istruzione, l'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale che, nel 2007, emana il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. “Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari: quella dell'*intercultura*, che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, attraversando i saperi e gli stili di apprendimento; quella dell'*integrazione*, ovvero l'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, rivolti in particolare agli alunni di recente immigrazione”⁴⁵. Il documento si compone di due parti: la prima riguarda i principi generali su cui si basano “Le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri nella scuola, la normativa italiana espressa in varie forme dai governi centrali e le azioni degli enti locali”⁴⁶, cioè l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro, l'intercultura. La seconda si riferisce alle “*Linee di azione* che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana”⁴⁷. Tali linee sono dieci, riconducibili a tre macro-aree, come di seguito riassunto.

Azioni per l'integrazione	Azioni per l'interazione interculturale	Gli attori e le risorse
Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola.	Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico.	Ruolo dei dirigenti scolastici.
Italiano come seconda lingua.	Discriminazioni e pregiudizi.	Autonomia e reti tra istituzioni scolastiche società civile e territorio.
Valorizzazione del	Prospettive interculturali nei	Formazione dei docenti e

⁴⁵ V. Ongini, *Il percorso di accoglienza ed integrazione scolastica degli “stranieri” nella scuola italiana*, sintesi relazionale, Direzione generale per lo studente, Miur.

⁴⁶ *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

⁴⁷ *Ivi*.

plurilinguismo.	saperi e nelle competenze.	del personale non docente.
Relazione con le famiglie straniere e orientamento.		

Tav. 24 – *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri: Linee di azione e macro-aree di riferimento.*

Il progetto dell'integrazione prosegue con i seminari per la formazione dei dirigenti, dal titolo *Dirigere le scuole in contesti multiculturali*; a partire dal 2007 se ne organizzano diversi.

Nel 2008 è elaborato, dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, il *Piano nazionale L2 per studenti di recente immigrazione*. Lo scopo è di fornire una risposta adeguata alle esigenze linguistico – comunicative degli studenti arrivati da poco in Italia, poiché “Come avviene attualmente in altri Paesi europei, l'intervento specifico – e le risorse che ad esso afferiscono – devono essere indirizzati non agli alunni stranieri in generale, ma alla componente di allievi che esprime bisogni di carattere linguistico”⁴⁸.

È evidente come il mondo della scuola cerchi di governare un fenomeno, quello della presenza di alunni immigrati nelle scuole italiane, ormai divenuto strutturale; non avviene lo stesso a livello di legislazione sull'immigrazione.

Le Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo dell'Istruzione (2007) raccomandano di sostenere attivamente l'interazione e l'integrazione delle diversità “attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture”⁴⁹ e precisano che uno degli obiettivi prioritari della Scuola è “diffondere la consapevolezza che i grandi

⁴⁸ Piano Nazionale L2, *Interventi per l'insegnamento/apprendimento di italiano L2 per alunni di recente immigrazione di scuola secondaria di primo e secondo grado*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, novembre 2008.

⁴⁹ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo dell'Istruzione*, Roma, settembre 2007.

problemi dell'attuale condizione umana [...] possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione [...] tra le culture"⁵⁰; tutt'altra aria si respira sul piano sociale.

Il 25 luglio 2008, infatti, il Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro dell'interno Maroni, approva l'estensione all'intero territorio nazionale della dichiarazione dello stato di emergenza, prima limitato alle sole regioni Sicilia, Calabria e Puglia, per il persistente ed eccezionale afflusso di cittadini extracomunitari⁵¹.

Il Ministro dell'interno precisa che il decreto serve a "dare più assistenza a tutti i clandestini e poterli accogliere in edifici e non in stand, come purtroppo è successo negli ultimi tempi. Dunque si tratta di un'ordinanza di protezione civile; vogliamo garantire a tutti un trattamento umano e non mandarli in tenda". Ma da più parti giungono le critiche, che vedono nel provvedimento una forma di repressione e di non rispetto dei diritti umani e di alcune fondamentali garanzie di democrazia e legalità.

La Legge 10/07/2009 n. 94 introduce nell'ordinamento italiano il reato di immigrazione clandestina che prevede due tipi di condotta illecita:

- l'ingresso sul territorio in violazione del T. U. sull'immigrazione.
- il trattenersi sul territorio nazionale in violazione del T. U. sull'immigrazione.

Il reato di clandestinità sarà abolito nell'aprile 2014 ma fin dalla sua istituzione è fortemente contestato e considerato anticostituzionale per diversi motivi. Il principale è che, secondo la Costituzione Italiana, la colpevolezza è connessa con l'aver compiuto un atto materiale; pertanto non può essere considerato colpevole chi si trova nella condizione di essere straniero in Italia senza avere la documentazione richiesta. Tale principio è ben espresso in un appello del 25 giugno 2009, firmato da numerosi giuristi tra cui Stefano Rodotà, Gustavo Zagrebelsky, Valerio Onida, Armando Spataro; nell'appello si chiede che

⁵⁰ *Ivi*, p. 21.

⁵¹ DPCM 28/07/2008, *Proroga dello stato di emergenza per proseguire le attività di contrasto all'eccezionale afflusso di cittadini extracomunitari*.

non siano introdotti i reati di ingresso e soggiorno illegale poiché la norma “oltre ad esasperare la preoccupante tendenza all’uso simbolico della sanzione penale, criminalizza mere condizioni personali e presenta molteplici profili di illegittimità costituzionale”⁵². Relativamente alla presunta pericolosità degli stranieri irregolari, il documento richiama la sentenza della Corte Costituzionale n. 78 del 2007 che ha “escluso che la condizione di mera irregolarità dello straniero sia sintomatica di una pericolosità sociale dello stesso [...] L’ingresso o la presenza illegale del singolo straniero dunque non rappresentano, di per sé, fatti lesivi di beni meritevoli di tutela penale, ma sono l’espressione di una condizione individuale, la condizione di migrante”⁵³.

Il reato di clandestinità ha ripercussioni anche sulla scuola pubblica. L’art. 362 del Codice penale, infatti, stabilisce che un pubblico ufficiale ha l’obbligo di denunciare un reato; gli insegnanti della scuola pubblica sono a tutti gli effetti *pubblici ufficiali*⁵⁴; pertanto, come i medici, sono in dovere di denunciare all’autorità competente i genitori di alunni stranieri non in regola con il permesso di soggiorno. La levata di scudi è immediata: con una lettera al Presidente del Consiglio Silvio Berlusconi, oltre cento parlamentari⁵⁵, capitanati dall’onorevole Alessandra Mussolini, chiedono al premier di non porre la fiducia sul disegno di legge sulla sicurezza poiché le norme relative alla denuncia dei clandestini da parte dei medici ma, a parere dei firmatari, anche da parte degli insegnanti, sono “inaccettabili e necessitano di indispensabili correzioni. Siamo certi che ne converrai anche tu, quando potrai renderti conto di come questo dettato legislativo vada contro i più elementari diritti umani e in particolare dell’infanzia e della maternità [...] Tutto questo va contro la nostra e

⁵² AA. VV., *Appello di giuristi contro l’introduzione dei reati di ingresso e soggiorno illegale dei migranti*, in <http://www.giuristidemocratici.it>, 25/06/2009.

⁵³ *Ivi*.

⁵⁴ Art. 357 del Codice Penale, Nozione del pubblico ufficiale: *Agli effetti della legge penale, sono pubblici ufficiali coloro i quali esercitano una pubblica funzione legislativa, giudiziaria o amministrativa. Agli stessi effetti è pubblica la funzione amministrativa disciplinata da norme di diritto pubblico e da atti autoritativi e caratterizzata dalla formazione e dalla manifestazione della volontà della pubblica amministrazione o dal suo svolgersi per mezzo di poteri autoritativi o certificativi.*

⁵⁵ L’iniziativa è passata alle cronache come “la carica dei 101”.

crediamo la tua coscienza. Porre la fiducia mantenendo queste gravissime disposizioni sarebbe un errore imperdonabile”⁵⁶.

Sono in molti a condannare la norma: oltre alle forze politiche di centro-sinistra, si schierano contro anche associazioni di medici, gruppi religiosi, volontari, sindacati, parte dell’opinione pubblica; ma c’è anche chi nel mondo della scuola, applica alla lettera la legge.

La preside di una scuola professionale di Padova chiede pubblicamente ad alcuni maturandi extracomunitari di presentare entro il giorno successivo il loro permesso di soggiorno; un caso simile capita a Genova. Si tratta di episodi isolati, questo è vero; tuttavia la questione alunni stranieri prende sempre più i connotati della problematicità tanto che la Ministra dell’Istruzione Mariastella Gelmini, in una nota dell’8 gennaio 2010 comunica che, dall’a. s. 2010/2011, “il numero degli alunni stranieri presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti”⁵⁷; il provvedimento vuole evitare la formazione di “classi ghetto”, costituite da soli alunni stranieri. La ministra precisa che la presenza di alunni stranieri nella scuola italiana “non è certo un problema di razzismo ma un problema soprattutto didattico”⁵⁸ a causa del quale molte classi procedono “a due velocità, con alcuni studenti che rimangono indietro e altri che riescono ad andare avanti meglio”⁵⁹. Poiché nell’inserimento a scuola di alunni stranieri la criticità riguarda, in primo luogo, le competenze linguistiche, la Ministra dà indicazioni in merito all’assegnazione nelle classi che, preceduta da “un accertamento delle competenze e dei livelli di preparazione dell’alunno [...] potrà essere inferiore alla classe corrispondente all’età anagrafica”⁶⁰.

⁵⁶ AA. VV., Lettera al premier: *No alla fiducia sul ddl sicurezza*, in <http://news.panorama.it/politica>, 18/03/2009.

⁵⁷ Miur, Ufficio Stampa, *Nota del Ministero su integrazione alunni stranieri*, Roma, 08/01/2010.

⁵⁸ *Ivi.*

⁵⁹ *Ivi.*

⁶⁰ *Ivi.*

La nota sembra in linea con i criteri che hanno ispirato il reato di clandestinità e con il messaggio quotidianamente veicolato dai media: gli immigrati sono troppi, perciò deve essere posto un limite alla loro accettazione; allo stesso modo è utile e giusto limitare il numero di alunni stranieri nelle scuole italiane. Dietro l'apparente obiettivo dell'integrazione traspare in maniera piuttosto evidente la volontà di identificare, negli alunni immigrati, uno dei problemi funzionali della scuola italiana.

Un particolare degno di nota: né il comunicato della Ministra Gelmini né la C. M. 08/01/2010 n. 2 accennano al tema dell'intercultura; nei due documenti si parla di integrazione, inclusione, qualità dell'istruzione, ma il discorso interculturale è completamente assente.

Al contrario, esso ispira le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanate dal Miur nel febbraio 2014; nel testo si legge, infatti, che "l'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti" e, poco oltre "l'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non"⁶¹.

La panoramica condotta parallelamente sulla legislazione relativa all'immigrazione e sulle norme e i documenti attinenti all'integrazione scolastica degli alunni stranieri mostra due elementi principali:

A. Solo a tratti i due filoni sono stati orientati verso la comune prospettiva dell'accoglienza e della reale integrazione; in particolare dal 2002, anno in cui entra in

⁶¹ Miur, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014.

vigore la legge 189 (Bossi – Fini), le strade normative si dividono: la scuola è sempre più orientata a governare un fenomeno, quello della presenza di alunni stranieri, puntando sull'intercultura, sul rispetto e sulla tutela delle culture altre; la legislazione sull'immigrazione compie, invece, una netta retromarcia, condizionata dalla politica del sospetto e dell'intolleranza, alimentata da messaggi allarmistici, manipolata dall'exasperante rivendicazione di presunti valori nazionali, soprattutto ad opera di alcune parti politiche.

Dal 2008 in poi, inoltre, si registra una certa incoerenza anche nell'ambito della normativa scolastica: da una parte la citata *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* e le *Indicazioni nazionali per il curricolo*, dall'altra il limite alle presenze di alunni non italiani nelle classi e le reiterate richieste di classi scolastiche separate per gli studenti con differente nazionalità⁶².

B. La scuola fa sempre più sua la prospettiva interculturale⁶³ e la assume “come dimensione trasversale e come sfondo integratore che accomuna tutte le discipline e tutti gli insegnanti”⁶⁴, superando l'idea che essa sia subordinata alla presenza di alunni stranieri.

Al di fuori degli ambiti educativo e didattico, però, di intercultura si parla poco o non si parla affatto; meno che mai essa è chiamata in causa da chi deve legiferare in merito all'immigrazione.

In conclusione, sembra proprio che scuola e società civile abbiano finora viaggiato a due velocità e non è certo la dimensione sociale in testa alla corsa.

⁶² Il 14/10/2008, su proposta del capogruppo della Lega Nord, Roberto Cota, la Camera approva la mozione della Lega Nord in materia di accesso degli studenti stranieri alla scuola dell'obbligo. Gli studenti che non dovessero superare il test per la conoscenza della lingua italiana saranno inseriti nelle cosiddette “classi ponte”. All'epoca non se ne fece niente ma la proposta torna nell'ottobre 2013.

⁶³ Nelle Nuove Indicazioni per il Curricolo (2012) si legge: *L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno.*

⁶⁴ Miur, *Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, dicembre 2006.

3. INSEGNANTI ITALIANI E ALUNNI STRANIERI: ANALISI DI UN RAPPORTO MOLTO VARIEGATO

3.1 Un incontro non sempre programmato

Il bambino o il ragazzo proveniente da un Paese straniero, che entra per la prima volta in una scuola italiana si trova di fronte a una serie di incognite che, il più delle volte, deve risolvere da sé, specialmente se non possiede gli strumenti linguistici adeguati né i giusti punti di riferimento e se la scuola non ha stilato un progetto per l'accoglienza e l'integrazione. Probabilmente non conosce i suoi compagni di scuola, non sa orientarsi negli spazi né prevedere i tempi delle differenti attività, forse il sistema scolastico del suo Paese era molto diverso dal nostro. Soprattutto dovrà trovare la maniera di relazionarsi, sia con il gruppo classe sia con gli insegnanti e, da qualunque parte del mondo provenga, il bambino sa che questi ultimi sono i suoi interlocutori privilegiati, le persone con cui dovrà necessariamente stabilire un canale comunicativo.

Specularmente, l'insegnante che, all'inizio di un nuovo anno scolastico legge nell'elenco dei propri alunni un nome nuovo, magari di quelli che a volte si fa fatica a decifrare, incontra difficoltà molto simili; in particolare sa di essere lui o lei a dover gestire un rapporto non facile, presumibilmente pieno di ostacoli e dall'esito tutt'altro che certo, tanto con l'alunno quanto con la sua famiglia. La situazione si presenta ancora più complessa se gli alunni con cittadinanza non italiana arrivano a scuola a anno scolastico

iniziato, quando in classe si sono definite precise dinamiche relazionali sia tra i coetanei sia tra questi e gli insegnanti.

In linea di principio, la disposizione mentale di chi opera nella scuola è orientata all'accoglienza e gran parte degli insegnanti dichiarano che le differenze costituiscono una risorsa e una ricchezza; tuttavia non è detto che le azioni coincidano sempre con l'espressione del pensiero mentre ciò che si afferma potrebbe rispondere, in certi casi, a un'esigenza di opportunità sociale più che a una vera e propria convinzione. Si può verificare, in altri termini, che esista un diverso atteggiamento dell'insegnante dentro e fuori della scuola; gli insegnanti sono, ovviamente, persone che leggono e interpretano la realtà in base a molte variabili di ordine culturale, psicologico, politico; è interessante, pertanto, indagare in che misura la loro percezione del fenomeno migratorio trovi conferma nell'attività professionale.

3.2 Variabili a confronto

La pubblicazione del Miur *Esperienze e formazione dei docenti nella scuola multiculturale* riporta, nella seconda parte, i risultati di un'indagine campionaria condotta tra 1.846 docenti di scuola elementare⁶⁵ di 276 plessi scolastici distribuiti su tutto il territorio nazionale. Lo scopo dell'indagine è duplice: evidenziare i problemi, connessi alla presenza di alunni stranieri, che gli insegnanti devono affrontare quotidianamente e individuare le esigenze formative degli insegnanti stessi.

Nel 1999, anno in cui è stata realizzata l'indagine, gli alunni con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole elementari costituiscono l'1,5% del totale. L'atteggiamento dei docenti verso la nuova realtà risulta, nel complesso, orientato all'apertura e alla positività; in generale la presenza di allievi stranieri è vista come un'occasione di crescita culturale,

⁶⁵ Saranno utilizzate le denominazioni *scuola primaria* e *scuola elementare* conformemente a quelle utilizzate nelle pubblicazioni prese in considerazione.

nonostante comporti un maggior impegno professionale. I riscontri positivi riguardano la prevenzione del pregiudizio, la funzione sociale di accoglienza svolta dalla scuola, l'ampliamento degli orizzonti didattici. Le criticità si riferiscono ai rallentamenti nei percorsi didattici, al fatto che la scuola debba farsi carico di responsabilità che competerebbero ad altre istituzioni, all'esposizione dei bambini a modelli negativi veicolati dagli alunni stranieri.

Domanda: l'aumento delle presenze di alunni stranieri nella scuola elementare italiana, secondo Lei è un fatto: (segnare tutte le affermazioni con cui si è d'accordo)

	Nord	Centro	Sud	Totale
	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale
Positivo, perché consente ai bambini di crescere senza pregiudizi.	1.084 88,5%	409 85,9%	1.133 90,5%	2.626 88,1%
Positivo, perché consente alla scuola di svolgere una funzione sociale importante e positiva.	816 65,1%	344 72,2%	905 72,3%	2.065 69,2%
Positivo, perché consente ai docenti di confrontarsi con nuovi orizzonti didattici.	543 43,3%	195 40,8%	559 44,7%	1.297 43,5%
Negativo, perché comporta eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici.	315 25,1%	93 19,6%	151 12,0%	559 18,7%
Negativo, perché impone alla scuola carichi e responsabilità che non le competono.	54 4,3%	22 4,7%	34 2,7%	110 3,7%
Negativo, perché espone gli alunni a esperienze e modelli spesso negativi e inadeguati.	29 2,3%	9 1,9%	16 1,3%	54 1,8%

Tav. 25 – Giudizio sull'aumento della presenza di alunni stranieri nelle scuole elementari per aree geografiche.

La variabile geografica sembra condizionare le valutazioni in maniera piuttosto netta: si registra una prevalenza di giudizi positivi nelle scuole del sud, mentre sono i docenti del nord a evidenziare maggiori problemi legati agli allievi stranieri. Gli insegnanti settentrionali denunciano, in particolare, il rallentamento della didattica. Abbastanza positivo il risultato relativo ai modelli negativi: solo un residuo 1,8% degli insegnanti rileva questa criticità, a testimonianza di un avvenuto superamento, almeno nel mondo della scuola, del binomio stranieri – criminalità.

Tra i docenti che hanno risposto al questionario, c'è chi ha in classe uno o due alunni stranieri, chi ne ha più di due, chi non ne ha. È, questa, una variabile importante, che fa risultare più aperti e ottimisti gli insegnanti che non hanno allievi stranieri; problemi e perplessità aumentano in correlazione al numero di alunni non italiani presenti nella classe, come risulta dalla tabella seguente.

Giudizio sulla presenza di alunni stranieri in base al loro numero nella classe
(l'insegnante può segnare tutte le affermazioni con cui è d'accordo)

	Nessun alunno	1 – 2 alunni	Più di 2 alunni	Non specifica il numero	Totale
	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale
Positivo: i bambini crescono con meno pregiudizi.	1.340 88,8%	713 88,2%	313 85,8%	260 86,7%	2.626 88,1%
Positivo: la scuola svolge una funzione sociale importante e positiva.	1.103 73,1%	541 66,9%	220 60,3%	201 67,1%	2.065 69,2%
Positivo: i docenti si confrontano con nuovi orizzonti didattici	687 45,5%	309 38,3%	169 46,2%	132 43,9%	1.297 43,5%

Negativo: comporta rallentamenti e problemi nei percorsi didattici.	260 17,3%	172 21,2%	96 26,4%	31 10,2%	559 18,7%
Negativo: impone alla scuola carichi e responsabilità che non le competono.	36 2,4%	41 5,1%	24 6,7%	9 3,0%	110 3,7%
Negativo: espone gli alunni a esperienze e modelli negativi e inadeguati.	20 1,3%	15 1,9%	12 3,3%	7 2,4%	54 1,8%

Tav. 26 – Giudizio sull'aumento della presenza di alunni stranieri nelle scuole elementari per numero di stranieri presenti nelle classi.

Gli insegnanti nelle cui classi non ci sono alunni stranieri, forniscono un giudizio nettamente positivo in merito alla classe multietnica, ma l'ottimismo cala in modo sensibile tra i docenti che si trovano a lavorare con uno o più allievi non italiani.

Se fin qui l'analisi dei dati appare abbastanza realistica, i giudizi espressi in merito agli aspetti negativi inducono a riflettere. Anche gli insegnanti che non hanno alunni stranieri, infatti, esprimono timori per un rallentamento della didattica e per l'assunzione, da parte della scuola, di oneri che non le competono. Allo stesso modo, venti di questi docenti ravvisano il rischio di esposizione a modelli negativi; la loro valutazione può essere stata condizionata dall'esperienza di colleghi che hanno o hanno avuto in classe tali modelli, ma più verosimilmente dalla loro personale considerazione del fenomeno migratorio.

L'inchiesta mostra come la variabile *età* non sia neutra rispetto ai giudizi formulati; incrociando le età degli insegnanti con le adesioni ai sei giudizi proposti, infatti, emerge che sono i più giovani a sottolineare maggiormente gli aspetti negativi legati alla presenza di alunni stranieri, mentre i più anziani che, presumibilmente, hanno alle spalle più anni di servizio sottolineano le positività legate all'aumento del numero di allievi con cittadinanza non italiana. Questo dato, che a prima vista può apparire sorprendente, in realtà si spiega

considerando la minore esperienza e la possibile difficoltà dei maestri di recente nomina a individuare strategie didattiche e di gestione della classe dal punto di vista relazionale.

La tabella seguente sintetizza i dati in base all'età degli insegnanti.

Giudizio sulla presenza di alunni stranieri in base all'età degli insegnanti

(l'insegnante può segnare tutte le affermazioni con cui è d'accordo)

	Fino a 30 anni	Da 31 a 40 anni	Da 41 a 50 anni	Oltre 50 anni	Totale
	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale
Positivo: i bambini crescono con meno pregiudizi.	222 86,8%	794 89,5%	1.010 89,1%	555 84,7%	2.581 88,0%
Positivo: la scuola svolge una funzione sociale importante e positiva.	170 66,3%	606 68,2%	799 70,5%	461 70,4%	2.036 69,4%
Positivo: i docenti si confrontano con nuovi orizzonti didattici	113 44,3%	397 44,7%	488 43,0%	284 43,3%	1.282 43,7%
Negativo: comporta rallentamenti e problemi nei percorsi didattici.	48 18,5%	174 19,6%	224 19,7%	102 15,6%	548 18,7%

Negativo: impone alla scuola carichi e responsabilità che non le competono.	10 4,0%	26 2,9%	37 3,3%	34 5,2%	107 3,7%
Negativo: espone gli alunni a esperienze e modelli negativi e inadeguati.	13 5,2%	7 0,8%	23 2,0%	11 1,7%	54 1,8%

Tav. 27 – Giudizio sull’aumento della presenza di alunni stranieri nelle scuole elementari per età degli insegnanti.

L’inchiesta dimostra, in linea generale, che gli insegnanti di scuola elementare tendono a evidenziare in misura maggiore gli aspetti positivi connessi alla presenza di alunni stranieri; in particolare, la classe multietnica si pone come argine e correttivo verso i pregiudizi, quindi promuove l’accettazione, il rispetto della diversità, il confronto. Il prezzo da pagare per questa apertura è un certo rallentamento delle attività didattiche.

Non va dimenticato che l’indagine è stata condotta attraverso un questionario esplicitamente riferito alla scuola e all’attività professionale degli insegnanti; pertanto le risposte fornite potrebbero non esprimere la reale opinione sugli alunni stranieri e sul fenomeno dell’immigrazione. I docenti, in altre parole, possono aver scelto le opzioni più adatte a dare una immagine accogliente di sé e della scuola, mascherando eventuali pregiudizi e stereotipi relativamente agli stranieri.

3.3 Atteggiamenti ambivalenti

La possibilità che gli insegnanti esprimano le proprie opinioni sugli alunni stranieri cercando di fornire una rappresentazione di sé più positiva possibile, non deve meravigliare. Secondo il sociologo Erving Goffman “quando un individuo compare alla presenza di altri, avrà generalmente qualche buon motivo per agire in modo da comunicare agli altri

quell'impressione che è suo interesse dare"⁶⁶. La posta in gioco è alta, poiché "qualsiasi individuo che possieda certe caratteristiche sociali ha il diritto morale di pretendere che gli altri lo valutino e lo trattino in modo appropriato"⁶⁷ e, nel caso degli insegnanti, lo è ancora di più poiché affermazioni improntate al pregiudizio possono causare valutazioni negative non solo su chi le esprime, ma anche sull'intero gruppo docente e sulla scuola, mettendo in discussione la validità dell'azione educativa e didattica.

La ricerca svolta nel 1998 dalla Fondazione Cariplo per le Iniziative e lo Studio della Multietnicità, diretta da Vincenzo Cesareo e curata da Graziella Giovannini⁶⁸, ha indagato proprio su opinioni e atteggiamenti di pregiudizio degli insegnanti elementari verso gli stranieri "con lo scopo di rendere visibile in qualche modo ciò che di solito non viene mai detto, perché facilmente mascherato dalla preoccupazione di presentare una *faccia buona* o di *salvare la faccia* su questioni delicate e cruciali per gli insegnanti (ma non solo per loro) come la discriminazione di gruppi o individui"⁶⁹.

L'indagine ha coinvolto 1.894 insegnanti di scuole elementari delle varie zone d'Italia, ai quali è stato chiesto sia di rispondere, tramite un questionario, a domande sulla presenza di alunni stranieri, sia (in una precedente fase della ricerca) di esprimere il proprio grado di accordo su affermazioni riguardanti la realtà dell'immigrazione in Italia. Vale la pena confrontare risposte e giudizi forniti nei due ambiti.

a) *Grado di accordo su affermazioni riguardanti la realtà dell'immigrazione in Italia.*

Le affermazioni sono state raggruppate secondo cinque dimensioni:

- Distanza sociale e stereotipi;

⁶⁶ E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969, p. 14.

⁶⁷ *Ivi*, p. 23.

⁶⁸ Graziella Giovannini (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città, una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano, 2008.

⁶⁹ *Ivi*, p. 31.

- Cultura, identità culturale;
- Scuola ed educazione;
- Politiche per l'immigrazione;
- Economia.

Il grado di accordo, definito sui due livelli *per niente o poco* e *abbastanza o molto*, si polarizza sull'opzione *abbastanza o molto* nelle affermazioni che riguardano la scuola; così l'88,2% degli intervistati pensa che la presenza di alunni stranieri arricchisca culturalmente la classe; il 79,6% considera positiva la presenza in classe di alunni extracomunitari; il 95,8% non teme un peggioramento della qualità della scuola dovuto all'inserimento di bambini stranieri; il 65% è favorevole all'inserimento a scuola a prescindere dal permesso di soggiorno.

Il pregiudizio sembra essere un elemento estraneo al modo di pensare dei docenti anche in relazione agli stereotipi negativi sugli stranieri, elencati nella dimensione *distanza sociale e stereotipi*: il 91,3% è infastidito dagli atteggiamenti ostili verso gli immigrati; per il 70,5% non è vero che gli stranieri sono sporchi e trasandati; l'82,3% si trova in disaccordo con chi afferma che gli immigrati pretendono aiuto senza dare nulla in cambio; per il 63,3% non c'è correlazione tra immigrazione e aumento della criminalità.

La sezione *cultura, identità culturale* mostra un 90,3% di insegnanti che non temono la diffusione di usi e costumi estranei; l'89,2% è per il diritto di voto ai futuri diciottenni islamici di seconda generazione; il 70,2% vede, nella presenza degli immigrati, un arricchimento per la società.

Nella sfera relative alle *politiche per l'immigrazione* e all'*economia* le opinioni sono più articolate. Infatti si rilevano un 88,2% in disaccordo con l'eventuale chiusura delle frontiere agli immigrati, un 86,9% che non crede che gli stranieri portino via il lavoro agli italiani e percentuali sopra il 70% favorevoli alla stabilizzazione familiare degli immigrati e

all'ottenimento della cittadinanza italiana, ma anche un 54,4% che antepone i problemi italiani a quelli degli stranieri e un 64,8% che non vede nell'immigrazione un contributo alla nostra economia.

È evidente che gli insegnanti non mostrano atteggiamenti di etnocentrismo né pregiudizi di superiorità della propria cultura ma, sul piano del coinvolgimento personale, delle decisioni economiche e delle politiche sociali, lasciano trasparire una maggiore rigidità.

b) Il questionario sulla presenza di alunni stranieri.

Le risposte fornite dagli insegnanti, sia relative al proprio stato anagrafico sia riferite all'esperienza professionale, sono state rapportate all'indice di atteggiamento di pregiudizio, elaborato a partire della scala di atteggiamenti esaminata sopra.

L'indice di atteggiamento di pregiudizio risulta correlato all'età degli insegnanti: si presenta, infatti, a livelli più elevati fra gli insegnanti ultracinquantenni; un'altra correlazione esiste tra pregiudizio e area geografica: è il centro Italia a far registrare gli atteggiamenti di pregiudizio più diffusi. Una terza variabile riguarda il titolo di studio: più questo è elevato, meno è presente il pregiudizio.

Dalla frequenza delle risposte si evince, inoltre, che l'inserimento scolastico dei bambini stranieri è un problema, ma non eccessivamente grave; che i problemi comportamentali e non la scarsa conoscenza della lingua italiana costituiscono il maggior ostacolo all'inserimento dei bambini stranieri nella classe; che un alunno straniero diventa un problema quando evidenzia difficoltà relazionali con gli altri; che il pregiudizio proviene

soprattutto dai compagni, dagli altri alunni della scuola e dai genitori e, solo in misura minore, dagli insegnanti.

A parere di quasi tutti i docenti, gli immigrati non sono valutati allo stesso modo; nella classifica della valutazione negativa i nomadi occupano la prima posizione, seguiti dai nordafricani e dagli africani. Sono considerati più positivamente i latinoamericani, i filippini e gli immigrati dell'Europa dell'est.

È interessante soffermarsi, infine, su due domande, per le quali si riportano anche le frequenze di risposta.

1. Secondo Lei, che cosa è importante in una società multiculturale?

1	Mantenere la propria identità culturale, avendo tolleranza per le altre.	24,6%
2	Promuovere l'integrazione delle persone provenienti da altre culture.	49,0%
3	Instaurare un processo di scambio con gli altri, mettendo in gioco la propria cultura.	25,6%
4	Difendere le proprie radici culturali.	0,9%

(Risposte mancanti o non dovute: 17)

Le quattro opzioni di risposta possono trovare corrispondenza con tre concezioni di integrazione tra le culture⁷⁰:

- *Integrazione come assimilazione*: considera prioritario l'adattamento al modello culturale della società ospitante a cui l'Altro deve conformarsi (opzioni 1, 4);

⁷⁰ Il modello è una semplificazione di quello elaborato da John Rex, che individua quattro tipologie di integrazione: *multiculturalismo*, *autoritarismo illuminato*, *integrazione razzista*, *segregazione*. Nella ricerca analizzata è stata tralasciata la tipologia segregazionista, che rimanda a una separazione più che a un'integrazione.

- *Integrazione pluralista*: c'è tolleranza fra le culture conviventi e si realizzano processi di inclusione; i tratti culturali specifici, tuttavia, non devono interferire con i valori generali della comunità (opzione 2);

- *Integrazione come scambio culturale*: culture differenti si incontrano e si arricchiscono compenetrandosi reciprocamente attraverso scambi che, al tempo stesso, mantengono e trasformano le differenze (opzione 3).

Non è difficile osservare come gli insegnanti propendano per un'integrazione "prudente", che tollera l'Altro ma è ben decisa a salvaguardare la propria cultura affinché non sia "contaminata" da elementi nuovi e sconosciuti. Solo ¼ è disposto a metterla in gioco e a guardare oltre il preconcetto dell'immutabilità culturale.

2. Secondo Lei, sarebbe necessaria una preparazione specifica degli insegnanti per affrontare l'inserimento dei bambini stranieri? (Una sola risposta)

1	No, basta la normale preparazione.	14,4%
2	Sarebbe utile, ma non indispensabile.	37,3%
3	La ritengo indispensabile per tutti.	32,4%
4	Basterebbe una formazione in servizio per gli insegnanti che hanno bambini stranieri in classe.	0,9%

(Risposte mancanti o non dovute: 11)

A ritenere inutile una formazione specifica per affrontare l'inserimento dei bambini stranieri (opzione 1) sono soprattutto gli insegnanti ultracinquantenni, con un'anzianità di servizio di oltre vent'anni. Anche quelli che credono nell'utilità ma non nell'indispensabilità della formazione (opzione 2) sono docenti non giovanissimi (dai 40 anni in su) e con molti anni di insegnamento alle spalle. La terza opzione è stata scelta dai docenti più giovani, che sono nella scuola da meno di cinque anni, mentre c'è una certa omogeneità, nelle variabili considerate, in merito all'opzione che prevede una formazione specifica solo per chi ha

alunni stranieri in classe; anche in questo caso, però, sono gli “anziani” a scegliere con maggior frequenza la quarta alternativa. È evidente come questi insegnanti vedano, nella presenza di alunni non italiani, un carico in più in termini di formazione e aggiornamento che, se è possibile, intendono evitare.

La variabile del titolo di studio non sembra incidere in modo rilevante, dal momento che sia gli insegnanti laureati, sia quelli che possiedono solo il diploma, sia chi ha conseguito un altro titolo di studio, hanno optato per la seconda alternativa, seguiti a pochi punti percentuali di distanza da coloro che hanno scelto la terza affermazione.

Può essere interessante, infine, incrociare le risposte alle due domande appena analizzate. Come è facilmente prevedibile, chi vede l’integrazione come scambio tra culture è anche del parere che tutti gli insegnanti dovrebbero essere specificamente formati per affrontare l’inserimento dei bambini stranieri a scuola; a stupire, semmai, è il fatto che sia dello stesso parere quasi il 30% di chi ha scelto il modello dell’assimilazione.

Altrettanto sorprendenti il quasi 10% che, pur avendo optato per l’integrazione come scambio, ritiene del tutto inutile una formazione specifica e il 12,6% degli stessi insegnanti che limitano la necessità formativa per coloro che hanno allievi stranieri.

	Formazione specifica degli insegnanti			
	Inutile	Utile, ma non indispensabile	Indispensabile per tutti	Necessaria per chi ha alunni stranieri
<i>Integrazione come assimilazione</i>	15,3%	38,7%	29,4%	16,6%
<i>Integrazione pluralista</i>	16,9%	40,2%	24,3%	18,6%
<i>Integrazione come scambio</i>	9,9%	31,7%	45,9%	12,6%

Tav. 28 – Incrocio tra il modello di integrazione e la necessità di una formazione specifica degli insegnanti.

Una ricerca analoga, risalente anch'essa al 1998, è stata svolta da Bruna Zani e Paola Villano, allo scopo “d’analizzare le opinioni, le credenze, le diverse espressioni di pensiero pregiudizievole nei confronti degli immigrati, condivise da un campione d’insegnanti di scuola materna, elementare e media”⁷¹.

Al campione, costituito da 676 insegnanti dell’Emilia Romagna, è stato proposto un questionario con domande riguardanti sia il generale fenomeno dell’immigrazione, sia la percezione delle difficoltà legate alla presenza in classe di alunni non italiani.

In merito alla prima area tematica, le domande riferite all’etnocentrismo hanno restituito un quadro piuttosto equilibrato: 158 etnocentrici, 164 non etnocentrici. I restanti 276 insegnanti si sono dichiarati neutrali. È emerso anche che la posizione etnocentrica è più condivisa tra coloro che hanno una maggiore anzianità di servizio e tra chi è orientato politicamente a destra.

Per quanto concerne i modelli di integrazione⁷², i dati raccolti rivelano che prevale la concezione assimilativa (413), sostenuta in particolare dagli insegnanti inclini all’etnocentrismo; molto meno condivisi lo scambio interculturale (194), i modelli pluralista (34) e segregazionista (27). Qui si nota una marcata differenza rispetto ai dati della ricerca curata da Graziella Giovannini, dalla quale emergevano una netta preferenza per il modello pluralista e una sostanziale parità tra la concezione assimilazionista e quella dello scambio culturale. L’immagine sociale dello straniero è stata analizzata attraverso la libera associazione alla parola stimolo. Alla domanda: “Che cosa le viene in mente se le dico *immigrato?*” gli insegnanti hanno risposto nel modo seguente:

⁷¹ Bruna Zani, Paola Villano, *Dimensioni del pregiudizio e modelli d’integrazione degli immigrati: una ricerca sugli insegnanti*, in Paola Bastianoni (a cura di), *Scuola e immigrazione, uno scenario comune per nuove appartenenze*, Unicopli, Milano, 2001.

⁷² I modelli di integrazione sono quelli elaborati da John Rex nel 1986: *tolleranza senza scambio (pluralista), assimilazione, scambio interculturale, segregazione*.

Parole associate a “immigrato”	Frequenze	Parole associate a “immigrato”	Frequenze
Povert�	254	Criminalit�	46
Emarginazione	176	Nero	46
Disoccupazione	157	Disperazione	45
Solitudine	122	Lavoro	42
Diversit�	119	Bisogno	40
Disagio	78	Nostalgia	39
Emigrare	77	Lontananza	38
Difficolt�	75	Solidariet�	37
Integrazione	66	Speranza	35
Sfruttamento	52	Accoglienza	32

Tav. 29 – Forme lessicali associate alla parola “immigrato” in ordine decrescente.

È evidente come l’immigrato evochi problemi di tipo economico, lavorativo, sociale; l’immagine che emerge dalle associazioni lessicali è, prima di tutto, quella di persone disagiate, isolate, disperate. L’immigrato si connota anche come individuo connesso alla criminalit , mentre gli ultimi cinque termini sono pi  ispirati alla tolleranza e all’apertura. Secondo le due autrici della ricerca, proprio queste parole potrebbero rivelare “una strategia, pi  o meno consapevole, di autopresentazione positiva, in cui si tenta, da una parte di delineare in termini negativi gli stranieri, dall’altra di raffigurare positivamente se stessi in quanto cittadini tolleranti, privi di pregiudizi, comprensivi, caritatevoli”⁷³.

Questo aspetto trova corrispondenza nell’indagine di Graziella Giovannini, che mostra come gli insegnanti siano molto attenti a dare di se stessi una rappresentazione positiva e aperta verso la societ  multiculturale e l’immigrazione, ma lascino affiorare una forma di pregiudizio laddove sono messi in gioco il coinvolgimento personale e le politiche sociali.

⁷³ Bruna Zani, Paola Villano, *Dimensioni del pregiudizio e modelli d’integrazione degli immigrati: una ricerca sugli insegnanti*, in Paola Bastianoni (a cura di), *Scuola e immigrazione, uno scenario comune per nuove appartenenze*, p. 169.

Ambedue le ricerche, dunque, rivelano la presenza del pregiudizio latente, cioè la forma di pregiudizio che, secondo Pettigrew e Meertens, si caratterizza per il fatto di manifestarsi indirettamente. “Esso si esprime in modo così velato da essere ritenuto socialmente accettabile. Le caratteristiche che lo connotano sono tre: difesa dei valori tradizionali, esagerazione delle differenze culturali e rifiuto di provare emozioni positive nei confronti dell’outgroup”⁷⁴.

La seconda area tematica oggetto della ricerca di Zani e Villano, riguarda la presenza di bambini stranieri nella scuola. Gli insegnanti interpellati affermano che tale presenza non costituisce un problema e che i bambini non italiani non sono considerati “diversi”. Rispetto alla ricerca di Giovannini, che coinvolgeva solo insegnanti elementari, qui si esprimono docenti dei tre ordini di scuola del primo ciclo d’istruzione⁷⁵; dalle loro risposte emergono delle differenze. Sono gli insegnanti elementari ad avvertire maggiormente il problema degli stranieri, che è meno sentito nella scuola materna, mentre i professori di scuola media si pongono in posizione intermedia. La difformità potrebbe essere motivata dal fatto che la scuola dell’obbligo richiede agli alunni compiti disciplinari specifici via via più articolati e complessi, tuttavia questo non spiega la posizione dei docenti di scuola media, meno “problematica” (benché di poco) rispetto alla posizione dei maestri elementari.

I docenti etnocentrici evidenziano più degli altri le problematiche connesse alla presenza di allievi stranieri, mettendo al primo posto la non conoscenza della lingua italiana, poi le difficoltà di apprendimento, i rapporti con i compagni di classe, la disciplina, i rapporti con gli insegnanti. Tuttavia, a prescindere dall’etnocentrismo, gli insegnanti affermano che la problematica maggiore è la difficoltà relazionale. Anche questa valutazione conferma quanto emerso dalla ricerca della Fondazione Cariplo, da cui è emerso che le

⁷⁴ *Ivi*, p. 148.

⁷⁵ Nel sistema scolastico italiano, il primo ciclo d’istruzione comprende la Scuola dell’Infanzia (non obbligatoria, tuttavia indispensabile per lo sviluppo globale ed equilibrato della personalità), la Scuola Primaria, la Scuola Secondaria di Primo Grado).

complicazioni nell'inserimento degli alunni stranieri, derivano soprattutto da problemi comportamentali; un'altra affinità tra le due ricerche riguarda gli atteggiamenti ostili verso gli alunni stranieri, attribuiti ai genitori e ai compagni autoctoni; ne sono causa la non conoscenza reciproca, l'educazione familiare, la paura della diversità.

Infine, alla domanda se la scuola può contribuire all'inserimento sociale degli immigrati e all'avvicinamento di culture diverse, gli insegnanti rispondono unanimemente di sì, ma si riscontrano ambiguità sul concetto di diversità culturale, a volte ridotto a folclorizzazione o a una narrazione favolistica.

Le due ricerche analizzate restituiscono l'immagine di insegnanti disponibili e aperti verso la realtà delle classi multiculturali, ma le ambivalenze emerse lasciano spazio a una visione assimilazionista, mentre la presenza di posizioni allo stesso tempo tolleranti e diffidenti, danno l'idea di una "ragionevole" presa di distanza⁷⁶.

Una doverosa considerazione. Le ricerche citate risalgono al 1998, epoca in cui l'aumento imponente di bambini stranieri in Italia trovava le nostre istituzioni scolastiche non sempre e non tutte preparate ad affrontare la situazione. Oggi, a sedici anni di distanza, le stesse domande rivelerebbero una tendenza diversa da parte degli insegnanti che, nel frattempo, possono aver accumulato ed elaborato diverse e variegate esperienze con alunni non italiani? Oppure il modo di pensare l'integrazione e l'inserimento degli alunni stranieri non è cambiato? L'atteggiamento di chi insegna evidenzia ancora elementi contraddittori e ambivalenze?

A questi e altri interrogativi si proverà a rispondere nella seconda parte di questo lavoro, attraverso un questionario da somministrare a un gruppo di insegnanti di scuola primaria di Palestrina (provincia di Roma).

⁷⁶ Bruna Zani, Paola Villano, *Dimensioni del pregiudizio e modelli d'integrazione degli immigrati: una ricerca sugli insegnanti*, in Paola Bastianoni (a cura di), *Scuola e immigrazione, uno scenario comune per nuove appartenenze*, p. 183.

3.4 Lente d'ingrandimento sulle preoccupazioni degli insegnanti

Al di là della possibile ambivalenza di opinioni sull'immigrazione e dei pregiudizi, che si esplicitano più o meno chiaramente a seconda del contesto considerato, sono state condotte numerose indagini allo scopo di individuare le principali problematiche che, a parere degli insegnanti, emergono con la presenza di alunni stranieri.

Da una ricerca effettuata dal Miur nel 2000 su un campione di insegnanti di scuola elementare di tutta Italia, risulta che il 20% dei docenti (nel Nord la percentuale è del 25%) ritiene che la presenza di allievi non italiani comporti un rallentamento nella didattica, mentre il 90% associa gli alunni stranieri a problemi generici aggiuntivi nell'insegnamento.

Quali siano questi problemi non è specificato, pertanto è più opportuno riflettere sull'altra questione, quella riguardante il rallentamento delle attività didattiche, che trova d'accordo anche molti genitori di alunni italiani, preoccupati che i loro figli possano essere danneggiati per il fatto di avere compagni di classe di altra nazionalità.

L'opinione è sostenuta dallo studio "The Tower of Babel in the Classroom? Immigrants and Natives in Italian School", condotto nel 2013 da Rosario Ballatore, Margherita Fort e Andrea Ichino; i ricercatori hanno analizzato i risultati delle prove Invalsi relative all'anno scolastico 2009/2010 in due classi di scuola primaria: una II e una V, concludendo che se si sostituisce un alunno straniero a un alunno nativo, le "performance" dei nativi si ridurrebbero del 12% in italiano e del 7% in matematica. Le differenze di rendimento, però, sono state rilevate solo nella classe II, mentre in V spariscono⁷⁷. Cosa vuol dire? Che l'apprendimento degli alunni italiani di sei e sette anni è frenato dalla presenza di compagni di altra provenienza? Che l'integrazione c'è, ma è più lenta dato che

⁷⁷ Lo studio è stato finanziato dal Ministero dell'Istruzione e i risultati sono stati riportati in un articolo di Andrea Ichino sul Corriere della Sera del 24 settembre 2013. Per il momento i dati non sono stati pubblicati su alcuna rivista scientifica e dunque non sono stati sottoposti ad alcuna revisione da parte di esperti.

lo studio ha rilevato una sostanziale parità tra i ragazzini di dieci – undici anni? E ancora: le prove Invalsi possono essere uno strumento valido per misurare l'eventuale rallentamento dovuto alla presenza di alunni stranieri? Oltre allo studio citato, non esistono ulteriori verifiche in base a cui affermare la veridicità della correlazione tra presenza di stranieri e basso rendimento degli italiani; è vero, tuttavia, che gli studenti immigrati ottengono risultati inferiori rispetto agli autoctoni.

Roberto Ricci, responsabile del Servizio Nazionale di Valutazione, pur tenendo nella dovuta considerazione lo scarto tra studenti stranieri e italiani⁷⁸, delinea un quadro meno allarmistico di quello dipinto da Ballatore, Fort e Ichino, chiarendo che il divario è presente in tutti i Paesi europei, compresa la Scandinavia che vanta un sistema scolastico efficientissimo. Le cause sono facilmente individuabili. Prima di tutto i ragazzi immigrati, sia di prima sia di seconda generazione, in famiglia parlano meno la lingua del Paese ospite (nel nostro caso l'italiano), o non la parlano affatto. Non a caso le differenze nei risultati si riscontrano anche tra gli studenti italiani che usano prevalentemente il dialetto. In secondo luogo, Ricci sottolinea che il gap si riduce proprio nelle regioni a forte presenza di popolazione immigrata, come Piemonte e Veneto. Ciò “dimostra che quando la scuola si *prepara*, perché ha un gran numero di alunni di origine straniera, e quindi si attrezza a quello scopo, allora produce un effetto [...] non a caso le Regioni con maggiore presenza di alunni stranieri sono anche quelle che hanno i risultati migliori”⁷⁹.

La valutazione di Ricci sembra assai più convincente di quella di Ballatore, Fort e Ichino, anche in considerazione di due dati di fatto: uno riguarda l'investimento che molte

⁷⁸ Le prove Invalsi del 2012, somministrate agli alunni di seconda e quinta primaria, prima e seconda della scuola secondaria di primo grado e secondo anno della secondaria di secondo grado (circa tre milioni di studenti) – hanno evidenziato che, in generale, lo scarto medio tra studenti di prima generazione e studenti italiani è di 23 punti in meno in italiano e di 16 punti in meno in matematica, mentre fra studenti stranieri di seconda generazione e studenti italiani il gap si riduce, attestandosi a 16 punti in meno nella prova di italiano e 12 punti in meno nella prova di matematica.

⁷⁹ Intervista di Cinzia Giubbini a Roberto Ricci, *Invalsi, non è vero che gli alunni stranieri rallentano i programmi*, in <http://www.cronachediordinariorazzismo.org>, febbraio 2013.

famiglie immigrate fanno sul successo scolastico dei propri figli, l'altro rimanda alla varietà di ragioni che possono determinare un rallentamento della didattica in una classe scolastica.

In merito al primo punto, va detto che l'istruzione dei figli è, in molti casi, parte integrante del progetto migratorio delle famiglie; il fatto che i figli possano avere successo a scuola, distinguersi positivamente, raggiungere i più alti livelli d'istruzione, costituisce una forma di riscatto, di promozione sociale e, spesso, un'importante misura del buon esito dell'emigrazione. Al di là dei timori e delle preoccupazioni, un gran numero di madri e padri stranieri nutrono attese importanti sul futuro dei loro figli, come si evince dalle dichiarazioni di alcuni genitori immigrati residenti a Verona.

“Noi sogniamo che i nostri figli non facciano la vita che facciamo noi ... almeno che possano fare un lavoro un po' intellettuale [...] un lavoro più rispettabile” (padre marocchino)⁸⁰.

“In futuro spero che riescano a entrare all'università, qui o all'estero, perché al giorno d'oggi è molto importante lo studio” (padre ghanese)⁸¹.

“La loro generazione sarà migliore della nostra perché loro hanno studiato qui e quindi sanno quanto valgono” (genitori albanesi)⁸².

I figli, da parte loro, raccogliendo la sfida della società, spesso fanno di tutto per ottenere, attraverso lo studio e i risultati scolastici, quel riconoscimento che può abbattere pregiudizi e indifferenza, come testimoniano le dichiarazioni seguenti.

⁸⁰ Vanessa Maher (a cura di), *genitori migranti*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2012, p. 91.

⁸¹ *Ivi*.

⁸² *Ivi*, p. 92.

“La mia figlia ha una sola amica, anche lei è del nostro Paese [...] loro due sono le più brave della classe. Hanno i voti più alti” (madre kosovara)⁸³.

“Quando sono arrivata in terza superiore, l’insegnante di lettere mi trattava come una bambina. Alcuni insegnanti pensano che noi immigrati siamo senza cultura perché abbiamo dovuto lasciare il nostro Paese. È vero, all’inizio non sappiamo la lingua, ma adesso che sono la prima della classe, come la mettiamo?” (studentessa romena)⁸⁴.

“Io all’inizio avevo paura [...] perché in classe erano, prima cinque stranieri su ventiquattro, ora sono la metà [...] però io ti posso dire che ci sono cinesi molto più bravi degli italiani, i primi della classe sono un cinese e un ragazzo dello Sri Lanka” (madre italiana)⁸⁵.

“Il mio migliore allievo, in seconda media, è un ragazzo straniero. I genitori fanno lavori modesti, ma hanno un grande rispetto per l’istruzione e seguono molto il ragazzo nello studio” (insegnante di lettere)⁸⁶.

Queste affermazioni stanno a indicare come, una situazione iniziale sfavorevole, possa essere ribaltata se alla base vi è la motivazione a dimostrare il proprio valore.

La seconda questione, quella relativa al rallentamento della didattica, sembra davvero troppo riduttiva. È senz’altro vero che la presenza di alunni stranieri esige una

⁸³ Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano, 2011 p. 199.

⁸⁴ *Ivi.*

⁸⁵ *Ivi*, p. 203.

⁸⁶ *Ivi.*

pianificazione degli interventi e una scelta opportuna di obiettivi, contenuti e metodi, ma è vero anche che esistono una quantità di ragioni diverse che possono determinare la necessità di tempi più lunghi. Nessuna classe è, infatti, omogenea e ogni insegnante si trova a lavorare con allievi diversi per stile cognitivo, background culturale, condizione socio-economica, bagaglio di esperienze extrascolastiche. La presenza, nel gruppo classe, di alunni con bisogni educativi speciali⁸⁷ per i quali c'è bisogno di interventi pianificati “su misura”, fa sì che l'individualizzazione del progetto didattico non sia un'eccezione ma la normalità; gli interventi, mirati al maggior successo formativo possibile per ognuno, possono essere molto vari per modalità e comportare, tra l'altro, la disponibilità a rallentare, a saper aspettare e, all'occorrenza, a fermarsi.

La categoria BES include anche chi si trova in posizione di svantaggio linguistico-culturale, pertanto un bambino immigrato che parla poco o nulla la nostra lingua, presenta bisogni speciali proprio come il suo compagno disgrafico o con disturbi dell'attenzione o proveniente da un ambiente affettivamente deprivato. Allora, perché far ricadere *solo* sugli stranieri la responsabilità del rallentamento della didattica? Ciò che molti insegnanti e genitori rilevano con toni allarmati probabilmente è in parte vero ma, per altri versi, la correlazione *alunno straniero – didattica rallentata* assume i connotati del capro espiatorio, trasferendo nella scuola posizioni politiche sbandierate in maniera fin troppo sguaiata⁸⁸.

Secondo Umberto Eco “vengono costruiti come nemici non tanto i diversi che ci minacciano direttamente [...], bensì coloro che qualcuno ha interesse a rappresentare come

⁸⁷ L'espressione “Bisogni Educativi Speciali” (BES) è entrata in uso in Italia dopo l'emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”. La Direttiva stessa precisa il significato dell'acronimo: *L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.*

⁸⁸ Il riferimento è alle dichiarazioni xenofobe e razziste di vari esponenti della Lega Nord nei confronti di immigrati, al censimento di Rom e Sinti su base etnica (2008), alla proposta delle classi separate per gli studenti non italiani (2008), alla proposta di mezzi di trasporto separati per milanesi e immigrati del leghista Matteo Salvini (2009).

minacciosi anche se non ci minacciano direttamente, così che non tanto la loro minacciosità ne faccia risaltare la diversità, ma la loro diversità diventi segno di minacciosità”⁸⁹.

Senza voler negare le difficoltà che comporta l’integrazione di alunni con cittadinanza non italiana, forse una declinazione meno negativa del fenomeno dell’immigrazione, sia da parte di alcuni esponenti politici sia di una parte dei media, sarebbe utile a indirizzare la percezione dello straniero in una direzione più orientata all’accoglienza e alla solidarietà. Anche nella scuola.

⁸⁹ Umberto Eco, *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*, Bompiani, Milano, 2011, in Massimiliano Fiorucci, *Gli altri siamo noi*, Armando, Roma, 2011, p. 30.

4. PEDAGOGIA, EDUCAZIONE INTERCULTURALE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

4.1 L'intercultura come risposta alla complessità del nostro tempo

L'epoca che stiamo vivendo, la globalizzazione, si caratterizza principalmente attraverso il suo rapporto con la temporalità, per la marcata discontinuità tra *prima* e *dopo*. Non è la prima né l'ultima periodizzazione storica, ma il suo tratto distintivo, secondo Francesco Pompeo, sta nel fatto "che è emersa *in contemporanea*, e per certi aspetti, persino in anticipo, rispetto ai cambiamenti che, come neologismo, ha preteso di descrivere"⁹⁰.

Tali cambiamenti sono riassumibili nelle tre *i*: "un'*internazionalizzazione* potenzialmente illimitata di scambi, mercati e comunicazioni che, tecnologicamente assistita, ha assunto la forma di un'*interconnessione* sincronica, la quale ha determinato *interdipendenze* inedite, tali da mettere in discussione l'assetto e il principio di razionalità politica degli Stati nazionali"⁹¹.

Ciò che accade in qualsiasi parte del mondo determina effetti e conseguenze ovunque mentre l'intensificarsi di contatti tra persone di origine culturale diversa ha annullato l'equazione Stato – cultura.

Dal punto di vista antropologico si sono affermati i concetti di *metissage*, *ibridazione culturale*, *sincretismo*, *creolizzazione*, che definiscono un'*identità meticcia*, cioè formata da contributi diversi, contaminazioni e scambi. Le stesse prospettive, a parere di Franco

⁹⁰ F. Pompeo, *Elementi di Antropologia Critica*, Meti, Roma, 2011, p. 48

⁹¹ *Ivi*.

Frabboni, devono rifondare la pedagogia, la quale “dovrà necessariamente godere di uno *sguardo interculturale*: dovrà disporre di più calamite epistemiche. Aprendosi senza paura alle *ibridazioni teoretiche*, alle *contaminazioni culturali*, ai *rispecchiamenti* in altre pelli ‘antropologiche’: *meticcianandosi*”⁹², poiché le compete il compito di definire i “lineamenti fondanti dell’attuale stagione del pluralismo e della complessità”⁹³. Frabboni prospetta, dunque, una pedagogia *nuova*, una scienza dell’educazione le cui coordinate del *sapere*, *saper fare*, *saper essere* assumano una connotazione articolata e decentrata rispetto ai modelli statici tradizionali: la pedagogia interculturale.

È opportuno riflettere su cosa sia la pedagogia interculturale attraverso le interpretazioni di diversi autori.

Claudio Desinan afferma che essa è una “pedagogia relazionale e si propone, per definizione, di affrontare il problema dei rapporti tra membri di diverse culture ai fini dell’accettazione e del rispetto reciproci”⁹⁴.

Per Francesco Susi si tratta di “una pedagogia di frontiera in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici ecc.”⁹⁵.

Luigi Secco parla di “pedagogia che guarda all’uomo in quanto tale. L’educazione che essa propone è, pertanto, ordinata alla promozione dell’essere e alla valorizzazione delle caratteristiche potenzialità proprie di ogni uomo”⁹⁶.

Dai contributi citati si evince che la pedagogia interculturale si pone come presupposto teorico all’educazione interculturale, intesa come acquisizione di abiti mentali e

⁹² F. Frabboni, in A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, prefazione, Erickson, Trento, 2006, pp. 8 – 9.

⁹³ A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, prefazione, Erickson, Trento, 2006, p. 11.

⁹⁴ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 1996.

⁹⁵ F. Susi, *Prospettive interculturali*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Armando, Roma, 1999, p. 9.

⁹⁶ L. Secco, “Educazione umanistica della pedagogia interculturale: fondamenti teoretici e problemi pratici”, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L’educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Cedam, Padova, 1999, p. 2.

comportamentali orientati all'accoglienza, alla reciprocità, alla coesione sociale, come "risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze"⁹⁷.

Se all'origine l'educazione interculturale era un'educazione speciale, di tipo compensativo, da rivolgere solo agli alunni immigrati, nel tempo tale accezione è stata superata e la prospettiva interculturale è diventata dimensione imprescindibile dell'intervento educativo. Quello interculturale "è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli ambiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze"⁹⁸.

La scuola ha molto da investire in questa direzione poiché, nel momento in cui "la pedagogia interculturale deve stabilire 'quali' valori trasmettere e 'come' trasmetterli [...] si trasforma in didattica, attraverso percorsi di attività sia cognitiva sia di contatto esperienziale con approcci diversi"⁹⁹.

Pedagogia, educazione, didattica, accomunate dal comune denominatore dell'interculturalità chiamano in causa la scuola e coloro che quotidianamente vi operano come mediatori tra sistemi culturali e valoriali diversi o meglio, tra le persone che di tali sistemi culturali e valoriali sono portatrici. Gli insegnanti sono i primi "testimoni" dell'orientamento interculturale della scuola italiana e lo specchio che rimanda alla società intera l'immagine e la sostanza di tale orientamento; il loro non è certo un compito facile, poiché richiede competenze specifiche, che li rendano in grado sia di fronteggiare problematiche spesso inaspettate sia di progettare piani didattico-educativi adeguati e di attuarli attraverso la metodologia più idonea.

⁹⁷ M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti, idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 31.

⁹⁸ F. Susi, "Prospettive interculturali", in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze, strumenti*, Armando, Roma, 1999, p. 9.

⁹⁹ *Ivi*, p. 32.

4.2 La formazione interculturale degli insegnanti

Come già rilevato dalla ricerca curata da Graziella Giovannini, l'atteggiamento degli insegnanti di fronte all'esigenza di una formazione specifica finalizzata ad affrontare la nuova realtà scolastica, non è uniforme; una parte di loro sente il bisogno di acquisire competenze e strumenti idonei a prescindere dalla presenza di alunni stranieri nella propria classe; un'altra parte tende a minimizzare questa esigenza, considerandola una specie di appendice accessoria, da prendere in considerazione solo se si hanno alunni stranieri; in caso contrario se ne può fare a meno, evitando un impegno e un carico di lavoro aggiuntivi.

Anche la già citata indagine del Miur *Esperienze e formazione dei docenti nella scuola multiculturale*, consente di sondare le opinioni dei docenti sul tema della formazione, fornendo risultati diversi dai precedenti, in parte più aderenti a quelli raccolti da Francesco Susi, in una ricerca svolta nel corso degli anni scolastici 1991-92 e 1992-93. Tale studio aveva messo in evidenza il bisogno di formazione degli insegnanti; essi "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"¹⁰⁰.

Alla domanda sull'adeguatezza della propria formazione didattica relativamente all'inserimento degli alunni stranieri (indagine del Miur), solo il 6% degli intervistati ritiene che essa sia "del tutto adeguata"; il 43% sceglie l'opzione "abbastanza adeguata", mentre la maggioranza (51%) riconosce l'insufficienza della propria formazione (38,6% "poco adeguata", 12,4% "per niente adeguata").

¹⁰⁰ F. Susi, "Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane", in F. Susi, *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma, 1995, p.114.

Rispetto alla variabile *età* le risposte degli insegnanti si differenziano come riportato nella tabella seguente.

	Fino a 30 anni	Da 31 a 40 anni	Da 41 a 50 anni	Oltre 50 anni	Totale
	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale
Del tutto adeguata	11 6%	35 6,1%	35 5,1%	30 7,6%	111 6,0%
Abbastanza adeguata	84 45,7%	253 43,9%	281 40,6%	175 44,4%	793 43,0%
Poco adeguata	76 41,3%	242 42,0%	271 39,2%	122 31,0%	711 38,5%
Per niente adeguata	13 7,0%	46 8,0%	105 15,1%	67 17,0%	231 12,5%
Totale	184 100,0%	576 100,0%	692 100,0%	394 100,0%	1.846 100,0%

Tav. 30 – Giudizio autovalutativo sull’adeguatezza della propria formazione didattica in relazione agli alunni stranieri per età degli intervistati.

Il gruppo più “autoreferenziale” è piuttosto esiguo: poco più di cento insegnanti, la maggioranza dei quali ha un’età che supera i 40 anni; altrettanto ridotto il numero di chi si sente meno preparato ma, in questo caso, sono gli “anziani” a riconoscere l’inadeguatezza della propria formazione didattica. Le posizioni intermedie non si differenziano di molto, tuttavia per tutte le fasce di età il numero maggiore di scelte cade sull’opzione “formazione abbastanza adeguata”.

Se si raggruppano le risposte fornite alle prime e alle seconde due opzioni denominandole, per comodità, con le definizioni *valutazione positiva* e *valutazione negativa*, si ottiene il quadro seguente:

	Fino a 30 anni	Da 31 a 40 anni	Da 41 a 50 anni	Oltre 50 anni	Totale
	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale
Valutazione positiva (formazione del tutto adeguata/abbastanza adeguata)	95 51,6%	288 50,0%	316 45,7%	205 52,0%	904 49,0%
Valutazione negativa (formazione poco adeguata/per niente adeguata)	89 48,4%	288 50,0%	376 54,3%	189 48,0%	942 51,0%
Totale	184 100,0%	576 100,0%	692 100,0%	394 100,0%	1.846 100,0%

Tav. 31 – Giudizio autovalutativo sull'adeguatezza della propria formazione didattica in relazione agli alunni stranieri per età degli intervistati, con risposte raggruppate.

In questo caso i valori totali evidenziano una sostanziale parità tra chi si ritiene preparato e chi no; tale equilibrio, che risulta perfetto tra gli insegnanti trentenni, fa registrare la difformità più marcata nella fascia d'età 41-50 anni, per tornare più stabile oltre i 50 anni. Una situazione *bipolare* di cui è difficile capire le ragioni, che potrebbero sia avere radici molto diverse sia essere state condizionate da esperienze più o meno felici; più facile, invece, l'interpretazione secondo cui la formazione didattica relativa all'inserimento di alunni non italiani si realizza sul piano dell'esperienza più che attraverso i percorsi formativi. Infatti, la variabile *numero di allievi stranieri presenti in classe* fornisce i seguenti risultati:

	Nessun alunno	1 – 2 alunni	Più di 2 alunni	Non specifica il numero	Totale
	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale	Valore assoluto e percentuale
Del tutto adeguata	22 3,9%	69 8,9%	16 4,7%	6 3,1%	113 6,0%
Abbastanza adeguata	86 15,3%	441 56,6%	195 57,5%	84 43,3%	806 43,0%
Poco adeguata	299 53,3%	229 29,4%	115 34,0%	79 40,7%	722 38,6%
Per niente adeguata	154 27,5%	40 5,1%	13 3,8%	25 12,9%	232 12,4%
Totale	561 100,0%	779 100,0%	339 100,0%	194 100,0%	1873 100,0%

Tav. 32 – Giudizio sull'adeguatezza della propria formazione didattica in relazione agli alunni stranieri per numero di alunni stranieri presenti in classe.

Sono gli insegnanti che non hanno alunni stranieri a considerarsi più impreparati; al contrario, tra coloro che hanno in classe uno o due allievi non italiani, il rapporto tra *valutazione positiva* e *valutazione negativa* è di quasi 2:1 (510 – 269), a testimoniare l'importanza dell'esperienza diretta. Il rapporto resta più o meno simile quando gli alunni stranieri sono più numerosi ma, in questo caso, sorprende il calo sensibile dei valori relativi

alle due opzioni estreme: solo il 4,7% dei docenti si ritiene adeguatamente formato e solo il 3,8% dichiara di non esserlo affatto.

L'eterogeneità delle opinioni che gli insegnanti danno in merito alla propria formazione induce a mettere a fuoco le modalità attraverso cui questa si acquisisce, si incrementa e si rafforza in chiave interculturale. L'Università assicura una formazione iniziale, a proposito della quale il Consiglio Nazionale della Pubblica istruzione, nel 1992, affermava che "La politica per la formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado di scuola deve comprendere l'obiettivo della acquisizione di una competenza professionale in parte inedita, che li metta in grado di affrontare validamente la educazione interculturale: si tratta di aver presente e di coltivare il complesso delle condizioni personali, sociali, istituzionali, professionali e tecnico-didattiche che consentono ad un futuro docente di prepararsi all'insegnamento nella prospettiva dell'educazione interculturale. Pertanto, in occasione della istituzione del corso di laurea per insegnanti di Scuola materna ed elementare e delle scuole di specializzazione per docenti di Scuole secondarie (legge 19 novembre 1990, n. 341)¹⁰¹, si tratta di assicurare agli allievi docenti sia le necessarie conoscenze culturali di tipo filosofico, storico-sociale, antropologico, linguistico e pedagogico, anche in prospettiva comparativa, sia le competenze metodologiche che riguardano la gestione della classe, la conciliazione degli obiettivi cognitivi e affettivi con quelli comportamentali, l'animazione dei gruppi, l'individuazione dell'insegnamento, la didattica disciplinare e interdisciplinare per problemi, per obiettivi e per concetti, sia infine le competenze istituzionali che consentano di interagire produttivamente con i colleghi, con le famiglie e con le istituzioni pubbliche e private, anche di altre nazioni"¹⁰².

¹⁰¹ Legge 19/11/1990 n. 341, riforma degli ordinamenti didattici universitari: *Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare.*

¹⁰² Pronuncia del CNPI sull'educazione interculturale nella scuola, 23.4.1992, *Linee d'intervento per l'educazione interculturale.*

Il primo anno accademico di attività del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria (quadriennale) fu il 1998/1999; il Decreto Gelmini entrato in vigore il 15 febbraio 2011¹⁰³, istituisce il Corso di Laurea Magistrale quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione Primaria, per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Nella Tabella 1, tra gli obiettivi qualificanti, c'è il possesso di “capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia”¹⁰⁴. Inoltre “Il profilo dei laureati dovrà comprendere la conoscenza di:

- linguistica italiana: linguistica e grammatica italiana; didattica della lingua italiana per stranieri.
- pedagogia: pedagogia generale; pedagogia interculturale; pedagogia dell'infanzia”¹⁰⁵.

Considerando che i futuri insegnanti sostengono, al massimo, due esami a sfondo interculturale (didattica della lingua italiana per stranieri e pedagogia interculturale), sembra che l'attenzione riservata all'intercultura sia piuttosto marginale. Soprattutto, in un documento a così forte connotazione disciplinare, nulla si dice in merito alla dimensione interculturale dei saperi e alle competenze interculturali che gli insegnanti dovrebbero acquisire.

Da ciò si comprende l'importanza della formazione in servizio per gli insegnanti, anche in considerazione del fatto che nella scuola dell'infanzia e primaria, naturalmente, operano molti insegnanti che non hanno avuto modo di acquisire le “conoscenze culturali” e le “competenze metodologiche” esplicitate nel citato documento del CNPI, poiché entrati in servizio con il solo diploma di maturità magistrale o con il corso triennale di Scuola

¹⁰³ D.M. 10709/2010 n. 249, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*

¹⁰⁴ *Ivi*, tabella 1, art. 6.

¹⁰⁵ *Ivi*.

Magistrale (probabilmente sono la maggioranza). Insomma, per tutti si pone l'esigenza di "rinforzare un tipo di professionalità che li renda adatti a promuovere l'educazione interculturale"¹⁰⁶, per mezzo di percorsi formativi in servizio che siano efficaci, improntati alla continuità e non frammentari o occasionali.

4.3 La via per la formazione degli insegnanti

Il documento del Ministero della Pubblica Istruzione *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* dedica una delle dieci linee d'azione al ruolo dei docenti; "Una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come 'sensibili alle culture' mira ad una costruzione di tipo *riflessivo* della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità e interpretazione del bagaglio culturale degli allievi/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi. Questi elementi di sviluppo delle competenze degli insegnanti segnano la tendenza verso il superamento di forme prevalentemente informativo-culturali o estetiche della formazione, per rivolgersi ad intenzionalità di *formazione critica*, in grado di sollecitare il ripensamento del ruolo insegnante in quanto tale"¹⁰⁷.

Il testo mostra una concezione della formazione che va oltre la pur fondamentale acquisizione di "conoscenze culturali" e "competenze metodologiche", rivolgendo l'attenzione alla personalità degli insegnanti. Costruire una personalità *di tipo riflessivo* vuol dire imparare a riflettere sugli atteggiamenti e sui comportamenti che si assumono di fronte agli alunni stranieri e, soprattutto, essere capaci di una profonda revisione culturale che conduca a superare le posizioni etnocentriche. Si profila una professionalità più ampia, figlia

¹⁰⁶ M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2011, p. 60.

¹⁰⁷ Miur, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, 10 "Il ruolo dei docenti e del personale non docente", p. 20.

di una *formazione critica*, tale da rendere possibile una revisione globale dei modelli di riferimento.

Il documento continua delineando le caratteristiche peculiari della formazione interculturale, che “si configura come una prospettiva di innovazione dell’insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente. Il contesto della diversità culturale obbliga l’insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze. Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni ‘speciali’, bensì, al contrario, abituarsi a leggere l’intero contesto scolastico sotto il segno della differenza”¹⁰⁸.

Qui il testo diventa prescrittivo, nel senso che il dialogo non è posto come una scelta, ma come un *obbligo*. A questo proposito Massimiliano Fiorucci osserva che “l’insegnamento tradizionale non è riuscito a proporre il dialogo come strumento privilegiato nelle relazioni tra gli individui, sostanzialmente perché utilizza soprattutto lezioni frontali, che in concreto impostano una comunicazione a senso unico, mentre sarebbe più utile affiancare a esse metodologie che consentano agli studenti di sperimentare concretamente l’attività dialogica”¹⁰⁹. Il passo citato del documento del Miur richiama anche alla visione globale del progetto interculturale; non ha senso, infatti, che esso sia rivolto solo agli allievi non italiani inquadrando come diversi, portatori di bisogni speciali, ma a tutti, in quanto risposta a un fenomeno ormai strutturale, nella scuola e nella società.

Qui il documento assume un punto di vista più ampio, che abbraccia “la competenza di *gestire le grandi questioni etiche* inerenti all’intercultura, tra relativismo e rischio di assimilazione. L’insieme costituito da un impianto teorico forte e dall’esperienza critica deve prevedere la capacità, da parte dell’insegnante, di affrontare i dilemmi dell’incontro (e scontro) di valori diversi. Possono, in questo senso, essere messi in grado di collocare la loro

¹⁰⁸ *Ivi*.

¹⁰⁹ M Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 52.

posizione tra un astratto universalismo, che rilegge la diversità sotto il segno dell'omogeneità, e un radicale relativismo che accentua le differenze"¹¹⁰. Emerge, da questo passo del documento, una visione che investe gli insegnanti del ruolo di mediatori tra culture e valori che esse veicolano, purché forti di conoscenze attraverso cui leggere e interpretare tematiche impegnative, soprattutto la questione delle differenze culturali, ambito che, secondo Graziella Favaro "è stato a volte trattato in maniera riduttiva. Due sono state (e sono ancora) le posizioni che tendono verso una semplificazione: l'una che possiamo definire "per sottrazione" e l'altra che procede "per addizione". Nel primo caso, le differenze vengono rimosse e ignorate al fine di ricercare una radice comune: ciò che unisce tutti gli uomini e le culture (riferimento che viene individuato nei diritti universali dell'uomo). La soluzione universalista rischia tuttavia di mostrare i limiti dell'etnocentrismo e del giudizio di valore espresso sugli altri a partire da valori e riferimenti ritenuti validi per tutti. L'altra soluzione prevede invece che le differenze e le culture vengano riconosciute e sommate tra loro – accostate, per così dire, e non messe in relazione – entro una cornice di regole procedurali di convivenza. Evidentemente qui il problema è, da un lato, quello di proporre una sorta di catalogo descrittivo (spesso folclorico) delle culture e, dall'altro, esso ha a che fare con la definizione della "cornice", ovvero delle modalità attraverso cui stabilire e far rispettare le regole di convivenza. Due posizioni tra le altre, alle quali si sono spesso accompagnate alcune rigidità nella definizione di *cultura* – che pare sovradeterminare gli individui – e una rigidità nella definizione di *identità*, concepita come "maschera identitaria definita una volta per tutte sulla base delle origini"¹¹¹.

L'ultima parte del documento del Miur riguarda il rapporto tra formazione degli insegnanti e discipline scolastiche: "La formazione più accreditata fornisce gli insegnanti di

¹¹⁰ Miur, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, 10 "Il ruolo dei docenti e del personale non docente, p. 20.

¹¹¹ G. Favaro, "L'educazione interculturale: un'utopia possibile e necessaria", in V. Brogi L. Mori (a cura di), *Il bambino ir-reale*, ETS, Pisa, 2009, pp. 125 – 136.

*strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche, ecc.)*¹¹².

Viene sollecitata una vera e propria decostruzione dei curricoli e dei programmi, oltre che una ricerca di materiali didattici (i libri di testo, prima di tutto) a contenuto interculturale. L'etnocentrismo e l'eurocentrismo, che caratterizzano tuttora l'insegnamento di molte materie, costituiscono, infatti, le premesse per un orientamento mentale monoculturale, assolutamente in contrasto con la realtà globalizzata e con il mondo delle interdipendenze. Un approccio ai saperi a più ampio respiro, invece, contribuisce alla formazione di cittadini cosmopoliti, che vivono nel mondo interconnesso, coscienti di far parte di un unico consorzio umano di cui sono corresponsabili a molti livelli: dalla salvaguardia ambientale al raggiungimento e mantenimento della pace. La stessa prospettiva "mondiale" era stata immaginata, oltre un secolo fa, da una *visionaria* Maria Montessori: la meta della sua "educazione cosmica" è la percezione della "totalità" e la scoperta delle varie forme di relazione, dipendenza e interdipendenza esistenti tra gli esseri viventi e non viventi. La sua affermazione "oggi ci preoccupa nell'educazione [...] l'interesse dell'umanità e della civiltà, innanzi al quale esiste una sola patria: il mondo"¹¹³, risulta quanto mai attuale nel dibattito interculturale.

Nella formazione degli insegnanti "infine non può mancare *l'immersione e la scoperta*, per quanto parziale, di almeno *un universo culturale degli immigrati*, per confrontarsi con una diversità sperimentata e non solo immaginata"¹¹⁴.

Le ultime due righe del testo meritano un'analisi precisa. Non si parla di conoscenza di una diversa cultura, bensì di *immersione e scoperta*, quindi di una comprensione che si

¹¹² Miur, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, 10 "Il ruolo dei docenti e del personale non docente", p. 20.

¹¹³ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Lapi, Città di Castello, 1909, p. 8.

¹¹⁴ Miur, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, 10 "Il ruolo dei docenti e del personale non docente", p. 20.

conquista non a senso unico, ma con l'interazione, la partecipazione, lo scambio. Tale comprensione, inoltre, non riguarda solo alcuni aspetti o frammenti della cultura dell'alunno immigrato, ma il suo *universo culturale*, ossia tutte le dimensioni dell'esperienza, per acquisire la capacità di uscire dal proprio sistema di riferimento valoriale e osservare la realtà da una prospettiva nuova.

4.4 Proposte per la formazione interculturale degli insegnanti

La riflessione su quali debbano essere le componenti della formazione interculturale degli insegnanti ha coinvolto numerosi studiosi, che hanno prodotto modelli e proposte in merito. Vale la pena citarne qualcuno, relativamente alla formazione iniziale.

Secondo Claude Claret, la formazione dei docenti dovrebbe essere ripensata in chiave interculturale per superare la visione stereotipata del rapporto individuo-istituzione. Allo scopo, oltre a competenze di antropologia dell'educazione, prospetta un'*immersione* in un contesto pluriculturale per almeno un anno, fuori del paese d'origine.

Claudio Desinan, partendo dall'assunto che l'educazione interculturale non è un elemento aggiuntivo, bensì una modalità di educazione, individua le competenze che consentono agli insegnanti di conoscere la cultura dell'allievo immigrato, di stilare il profilo biografico e cognitivo finalizzato alla progettazione educativa individualizzata, di acquisire competenze di glottodidattica adeguate ad affrontare i problemi del bilinguismo¹¹⁵.

Fernand Ouellet suggerisce un percorso formativo che si articola intorno a tre assi:

- L'analisi critica delle grandi questioni teoriche di tipo sociologico, politico, filosofico, giuridico, etico, sollevate dal pluralismo etnoculturale, per fornire agli insegnanti “un quadro concettuale più ampio e più critico di quello che già posseggono”¹¹⁶;

¹¹⁵ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2003.

¹¹⁶ F. Ouellet, *Le componenti della formazione interculturale*, in M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi, la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011, p. 70.

- L'esperienza di esplorazione di una tradizione culturale straniera rappresentata a scuola dagli alunni stranieri (famiglia, tradizioni, sistema educativo, religione, conflitti tra tradizione e modernità), per migliorare la conoscenza, la comunicazione e le relazioni scuola-famiglia;
- Strategie d'intervento mirate, quali "la pedagogia dello scambio scolastico e l'apprendimento in cooperazione. Combinando i due approcci, si potrà riuscire, progressivamente, a trasformare la pedagogia affinché essa rifletta le tre preoccupazioni fondamentali di un'educazione veramente interculturale: l'apertura alla diversità, l'uguaglianza, la coesione sociale"¹¹⁷.

Quando si parla di formazione in servizio il discorso si fa più articolato. Questa dimensione formativa, infatti, non è e non può essere uniforme, poiché determinata e condizionata da numerose variabili, sia di tipo organizzativo sia logistico, tra cui: le caratteristiche socio-culturali della realtà locale della scuola in cui si opera, l'ordine di scuola, tempi e orari, risorse finanziarie. In particolare, nel progettare un percorso di formazione in servizio, è importante definire i bisogni degli insegnanti. Al di là delle diverse esigenze, tuttavia, Massimiliano Fiorucci individua alcuni elementi utili in termini di competenze e capacità da promuovere¹¹⁸:

- *Imparare ad assumere almeno una prospettiva di etnocentrismo critico.* L'etnocentrismo è la visione del mondo secondo cui il proprio gruppo e corredo culturale sono il centro dell'universo, il punto di riferimento unico, mentre gli altri sono valutati *per differenza*. Come atteggiamento psicologico, l'etnocentrismo si esprime come resistenza, alimentata da un'educazione monoculturale, verso ciò che è diverso e nuovo. La nozione di *etnocentrismo critico* è di Ernesto De Martino e sta a indicare la posizione di chi, pur non abbandonando i propri riferimenti culturali da cui è impossibile estraniarsi del tutto, ne riconosce il carattere

¹¹⁷ *Ivi*, p. 71.

¹¹⁸ *Ivi*, pp. 73-76.

limitato e parziale, aprendosi “alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale”¹¹⁹ attraverso una dinamica conoscitiva dialogica, aperta anche alle smentite.

- *Assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale*, in altre parole essere capaci di uscire dai propri schemi di riferimento assumendo la prospettiva della relatività. Per Milena Santerini “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’”¹²⁰. Oltre alla dimensione cognitiva, il decentramento investe anche quelle affettiva ed esistenziale, che possono esser associate all’empatia, la particolare esperienza di condivisione emotiva e di comprensione dell’esperienza dell’altro. Il termine, che vuol dire *sentire dentro*, sposta l’attenzione dalla mera osservazione esterna alla comprensione di come l’altro si sente interiormente; essere capaci di provare empatia prevede l’esclusione delle attitudini affettive personali (simpatia, antipatia) e del giudizio morale.

- *Essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori culturali e apprendere a mediare*. La figura del mediatore appare per la prima volta, in ambito educativo, nella C.M. 205 del 1990. La Circolare parla di mediatori “di madre lingua” in maniera generica e senza precisare la qualifica di cui dovrebbero essere in possesso¹²¹.

¹¹⁹ E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all’analisi delle apocalissi culturali*, in M Fiorucci, *Gli altri siamo noi, la formazione interculturale degli operatori dell’educazione*, Armando, Roma 2011, p. 73.

¹²⁰ M. Santerini, *Il valore formativo della storia contemporanea*, www.sissco.it (sito della Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea).

¹²¹ C. M. n. 205 del 26/07/90, “La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale”: *l’intervento degli Enti locali e la collaborazione delle comunità e delle famiglie consente in alcune sedi*

La legge Turco – Napolitano (Legge n. 40 del 06/03/1998), all'articolo 36 "Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale" fa riferimento ai "mediatori culturali qualificati", pur non pronunciandosi in merito ai percorsi formativi utili ad acquisire tale qualifica¹²².

All'articolo 40 "Misure d'integrazione sociale", il mediatore è "interculturale" e il suo compito sembra meglio definito, ponendosi oltre il ruolo di intermediario comunicativo¹²³.

Tra i successivi documenti legislativi che contengono indicazioni sugli ambiti di intervento dei mediatori culturali nella scuola, merita attenzione la C. M. n. 24 del 1 marzo 2006, "Linee-guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri". Qui i mediatori sono distinti da chi svolge solamente il compito di interpretariato e inquadrati come figure che svolgono l'importante funzione di facilitare, quindi rendere più agevole e chiara possibile alle famiglie immigrate, la comprensione delle scelte educative della scuola¹²⁴. La Circolare dedica, inoltre, l'intero paragrafo 6 ai mediatori linguistico-culturali, individuando quattro ambiti d'intervento nei quali essi possono offrire la propria collaborazione¹²⁵.

scolastiche l'impiego di 'mediatori' di madre lingua per agevolare la comunicazione nell'ambito scolastico e i rapporti scuola-famiglia, nonché per la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. Risulta anche utile la collaborazione di studenti più anziani.

¹²² Legge 06/03/1998 n. 40, "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero": *Con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1998, n. 400, sono dettate le disposizioni di attuazione del presente capo, con specifica indicazione: [...]*

b) dei criteri per il riconoscimento dei titoli di studio e degli studi effettuati nei Paesi di provenienza ai fini dell'inserimento scolastico, nonché dei criteri e delle modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l'ausilio di mediatori culturali qualificati.

¹²³ *Ivi: Lo Stato, le Regioni, le Province e i Comuni, nell'ambito delle proprie competenze, anche in collaborazione con le associazioni di stranieri e con le organizzazioni stabilmente operanti in loro favore, nonché in collaborazione con le autorità o con enti pubblici e privati dei Paesi di origine, favoriscono: [...]*

d) la realizzazione di convenzioni con associazioni regolarmente iscritte nel registro di cui al comma 2 per l'impiego all'interno delle proprie strutture di stranieri, titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali al fine di agevolare i rapporti tra le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici, nazionali, linguistici e religiosi.

¹²⁴ C. M. 01/03/2006 n. 24, "Linee-guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri", II parte, par. 2 "Come accogliere gli alunni stranieri nella scuola", B. "Area comunicativo-relazionale": *Di particolare importanza risulta la capacità della scuola di facilitare la comunicazione con la famiglia dell'alunno, prestando attenzione anche agli aspetti non verbali, facendo ricorso, ove possibile a mediatori culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche ed anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola.*

¹²⁵ *Ivi, par. 6 "I mediatori linguistici e culturali": A partire dalle esperienze consolidate, si possono individuare i seguenti quattro ambiti di intervento. Il mediatore può collaborare in:*

Il paragrafo termina ricordando che la mediazione è funzione propria della scuola: “Resta fermo che la funzione di mediazione, nel suo insieme, è compito generale e prioritario della scuola stessa, quale istituzione preposta alla formazione culturale della totalità degli allievi nel contesto di territorio”. Il messaggio è chiaro e ineludibile: “tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo hanno il dovere di essere essi stessi mediatori [...] Il personale scolastico tutto e gli insegnanti in prima linea, gli alunni italiani e stranieri, i genitori italiani e stranieri [...] sono chiamati a diventare i protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco. [...] ‘Mediatori’ non sono solamente quelle figure professionali che la normativa sull’integrazione 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 culturale* costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali”¹²⁶.

Il già citato documento “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” ribadisce gli stessi concetti e le stesse necessità, affermando che “la classe, il gruppo, o il ‘sito educativo’ [...] non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione”¹²⁷.

-
- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
 - compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
 - compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
 - compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d’origine.

¹²⁶ M. Fiorucci, *Educazione, formazione didattica e mediazione interculturale*, in M. Catarci - M. Fiorucci (a Cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano, 2011, pp. 45-46.

¹²⁷ 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*, 2006, p. 15.

La capacità di mediare e la consapevolezza di ricoprire il ruolo di mediatore, quindi, diventa parte integrante della professionalità degli insegnanti, funzione che va considerata “anzitutto come uno stile che deve caratterizzare l’intera istituzione educativa”¹²⁸.

Oltre la consapevolezza, però, c’è la competenza. Se è vero che, come scrive Duccio Demetrio “ciascuno, più inconsapevolmente che razionalmente, comunicando, traduce il proprio modo di pensare sempre e in tutti i casi (letteralmente lo trasferisce da se stesso agli altri) e attua, così facendo, sempre, una mediazione culturale”¹²⁹, l’insegnante mediatore consapevole, secondo Tosolini, deve “adoperarsi non tanto e non solo a *tradurre* (trasformare un messaggio da un codice all’altro) quanto piuttosto a *inventare un metodo, una zona franca* ed intermedia che permetta agli uni ed agli altri di comprendersi indipendentemente dai pregiudizi e dalle convinzioni reciproci”¹³⁰. La didattica diventa spazio privilegiato della mediazione, purché abbandoni la modalità della lezione frontale *monodirezionale* come unico metodo e privilegi approcci che rendano concretamente possibile il dialogo (lavoro di gruppo, lavoro cooperativo, attività laboratoriali) poiché, seguendo ancora le argomentazioni di Tosolini, “non si tratta [...] di entrare in possesso di culture altre quanto piuttosto di costruire in modo meditato, ragionato e consapevole un luogo (un ambito relazionale, una rete) di mediazione dove le differenze possano accadere, parlarsi, incontrarsi, distanziarsi, autoriconoscersi ed etoriconoscersi”¹³¹.

- *Apprendere la competenza interculturale*. Non è facile definire una volta per tutte tale competenza, sia perché i tratti e le manifestazioni attraverso cui si esplicita sono tanti e differenti (rispetto, interesse, empatia, considerazione, curiosità, ecc.), sia perché non è

¹²⁸ M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 75.

¹²⁹ D. Demetrio - G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell’infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 5.

¹³⁰ Aluisi Tosolini, *I mediatori interculturali*, in <http://www.pavonerisorse.it/intercultura/mediator.htm>.

¹³¹ *Ivi*.

qualcosa che si impara in seguito a uno specifico programma di studio, bensì è frutto di un apprendimento perenne.

La letteratura propone molte prospettive da cui interpretare la competenza interculturale.

Gozzoli e Regalia la propongono come “un insieme di tratti o di manifestazioni comportamentali; 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”¹³².

Erika Nardon-Schmidt vede nella competenza interculturale “una qualificazione essenziale per chiunque operi a diretto contatto con rappresentanti di altre culture e pertanto essa costituisce un’importante qualificazione internazionale”¹³³

Per Bernd-Dietrich Muller la competenza interculturale consiste nella “capacità di stabilire un’intesa di comunione (*communio*). È importante, osserva, sapere come le competenze interculturali si riflettano nella situazioni comunicativa concreta, cioè a livello socio-pragmatico. Sulla base di una combinazione psicologico-linguistica individua [...] le seguenti competenze:

- 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;

¹³² C. Gozzoli – C. Regalia, *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, in M Fiorucci, *Gli altri siamo noi*, Armando, Roma, 2011, p. 76.

¹³³ E. Nardon-Schmidt, *Competenza interculturale e conoscenza delle culture. Una prospettiva italo-tedesca*, in G. Garzone – L. Salmon – L. T. Soliman (a cura di), *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, 2008, p. 31.

- 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 degli stereotipi;
- 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*¹³⁴.

L'interpretazione di "competenza interculturale" di Bernd-Dietrich Muller sembra particolarmente adatta ad essere proiettata in ambito educativo e scolastico, per due ragioni. La prima sta nel focalizzare l'attenzione sugli aspetti che più frequentemente ostacolano lo scambio culturale tra insegnanti e alunni non italiani: la comunicazione, il decentramento cognitivo, gli equivoci, i mezzi linguistici limitati, lo stretto legame tra schemi culturali e comportamenti. La seconda ragione riguarda il fatto che una competenza così declinata costituisce una vera e propria formazione continua "sul campo", che si innesta sui contenuti disciplinari come nelle situazioni comunicative informali, si alimenta dal confronto e dalla ricerca, si costruisce e decostruisce giorno per giorno in forza dell'incontro tra le persone, quindi tra le forme culturali che esse veicolano. Ciascuno, infatti, comunica i propri tratti culturali sulla base delle esperienze, delle motivazioni individuali, delle aspettative personali, poiché la cultura non è un blocco monolitico immutabile e atemporale, bensì un sistema dinamico in continua trasformazione; Francesco Pompeo afferma che "definitivamente superata è l'idea di un fondamento della cultura su un contenuto originario

¹³⁴ *Ivi*, p. 32.

stabile, un nucleo di valori e relazioni sociali – dalla parentela fino al livello simbolico – che tengono insieme, anche emotivamente, i gruppi e le persone”¹³⁵.

Se si riconosce il carattere dinamico delle culture, lo stesso elemento distintivo deve qualificare la competenza interculturale. Nel documento elaborato da Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, intitolato “Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?”, si legge che tale competenza “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 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”¹³⁶.

La pubblicazione del Consiglio d’Europa “Policies and practices in teaching socio-cultural diversity” presenta in appendice “the key competences for teachers which will enable them to engage with socio-cultural diversity in the classroom and in school community”¹³⁷. Nelle diciotto competenze, divise in tre aree, è possibile rintracciare i vari contributi fin qui citati.

¹³⁵ F. Pompeo, *Elementi di antropologia critica*, Meti, Roma, 2011, p. 29.

¹³⁶ Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?*, Gutersloh/Milano, 2008, p. 6.

¹³⁷ *Le competenze chiave per gli insegnanti che consentiranno loro di impegnarsi con la diversità socio-culturale nella scuola e nella comunità scolastica.*

Conoscenze e comprensione	Comunicazione e relazioni	Gestione, organizzazione e insegnamento
Competenza 1 Conoscenza e comprensione del contesto politico, giuridico e strutturale della diversità socio-culturale	Competenza 7 Promuovere e sostenere una comunicazione positiva con allievi, genitori e colleghi provenienti da diversi contesti socioculturali	Competenza 13 Indirizzare la diversità socioculturale nello sviluppo istituzionale e del curriculum
Competenza 2 Conoscenza dei riferimenti internazionali e comprensione dei principi chiave dell'educazione alla diversità socioculturale	Competenza 8 Riconoscere e rispondere agli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi utilizzati a scuola	Competenza 14 Costruire un ambiente di apprendimento partecipativo, inclusivo e sicuro
Competenza 3 Conoscenza delle diverse dimensioni della diversità, per es. etnicità, genere e bisogni speciali, e comprensione delle loro implicazioni in ambito scolastico	Competenza 9 Favorire mentalità aperte e rispetto nella comunità scolastica	Competenza 15 Selezionare e modificare metodi di insegnamento adeguati ai bisogni di apprendimento degli alunni
Competenza 4 Conoscenza della varietà di approcci didattici, metodi e strumenti per "rispondere" alla diversità	Competenza 10 Motivare e stimolare tutti gli allievi ad impegnarsi nell'apprendimento sia individualmente sia cooperando con gli altri	Competenza 16 Valutare criticamente la diversità nei materiali didattici, per esempio libri di testo, video e media
Competenza 5 Abilità di indagare diversi temi socioculturali	Competenza 11 Coinvolgere tutti i genitori nelle attività scolastiche e nei processi decisionali collettivi	Competenza 17 Utilizzare una varietà di approcci per un insegnamento e una valutazione culturalmente sensibili
Competenza 6 Riflettere sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità	Competenza 12 Affrontare conflitti e violenza per prevenire la marginalizzazione e il fallimento scolastico	Competenza 18 Riflettere sistematicamente e valutare la propria pratica e il suo impatto sugli allievi

Tav. 33 – “Le competenze chiave per gli insegnanti che consentiranno loro di impegnarsi con la diversità socio-culturale nella scuola e nella comunità scolastica”¹³⁸

¹³⁸ La tabella è tratta da M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi*, Armando, Roma, 2011, p. 82.

Dall'analisi di ciascuna delle tre aree è possibile trarre tracce molto utili a definire il profilo dell'insegnante formato interculturalmente.

L'area *conoscenza – comprensione* suggerisce un ampliamento di queste capacità che spazia dagli aspetti didattici ai contesti politici, dalle tematiche socioculturali ai riferimenti internazionali e alle molteplici dimensioni della diversità. È interessante notare che la competenza n. 6 “Riflettere sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità” è stata inserita nell'area della conoscenza e comprensione, a indicare che oltre a una conoscenza proiettata verso l'esterno è necessaria una altrettanto puntuale e limpida conoscenza di se stessi, della propria posizione mentale rispetto alla diversità.

Nell'area *comunicazione e relazioni* l'attenzione si concentra sulla capacità di porsi in rapporto con gli altri; tale capacità diventa un valido strumento interculturale se funziona da collegamento tra tutti coloro che nella scuola sono coinvolti, se serve a promuovere il rispetto e la decisionalità condivisa, se concorre a prevenire fenomeni di marginalizzazione, fallimento e violenza.

Infine l'area *gestione, organizzazione e insegnamento*, che è quella più operativa, propone un vero e proprio “cambiamento di rotta” dal punto di vista didattico, a cominciare dal curricolo fino all'ambiente di apprendimento, ai metodi, ai materiali, alla valutazione. Anche qui, come nella prima area, l'ultima competenza è di tipo introspettivo: la necessità di “Riflettere sistematicamente e valutare la propria pratica e il suo impatto sugli allievi”, infatti, equivale a rinunciare all'autoreferenzialità e a porre sotto esame la propria professionalità in modo sistematico, valutando i suoi effetti sugli allievi.

5. L'ORA DI RELIGIONE CATTOLICA: CARTINA DI TORNASOLE DELL'INTERCULTURALITA' DELLA SCUOLA

Introduzione

La presenza di tante persone di origine culturale diversa ha trasformato la società rendendola, oltre che multietnica, multireligiosa.

Il CESNUR (Centro Studi sulle Nuove Religioni) ha condotto una ricerca secondo la quale, nel nostro Paese, si contano 836 differenti religioni e denominazioni. Sicuramente l'immigrazione ha contribuito a rendere il quadro tanto variegato, tuttavia anche tra i cittadini italiani si conta un buon numero di persone che professano una religione diversa da quella cristiana cattolica. I gruppi più rappresentati: Cristiani Protestanti, testimoni di Geova, Buddhisti, Cristiani Ortodossi, Ebrei, Musulmani.

L'appartenenza religiosa è certamente uno dei tratti distintivi più forti in ogni cultura, sia perché è potentemente segnata da caratteri storici e della tradizione, sia perché è trasmessa alle nuove generazioni fin dalla più tenera età, in forme e contenuti, diventando un elemento peculiare dell'identità. Inoltre, le pratiche rituali svolte collettivamente, concorrono a rafforzare e a consolidare il senso di appartenenza, diventando inevitabilmente espressione esteriorizzata della coscienza collettiva.

In Italia la libertà di religione è garantita dalla Costituzione, che all'articolo 3 sancisce la non discriminazione su base religiosa: *“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”*. Gli altri articoli della Carta Costituzionale che si riferiscono espressamente alla libertà religiosa sono l'8, il 19 e il 20. Le disposizioni in essi contenute sanciscono l'uguaglianza e la libertà di tutte le

confessioni davanti alla legge (art. 8); la libertà di professare la propria fede, sia individualmente che in forma associata; di diffonderla e di celebrarne il culto in pubblico o in privato, a meno che i riti non siano contrari al buon costume (articolo 19); la proibizione di ogni forma di discriminazione o l'imposizione di speciali oneri fiscali nei confronti di associazioni o istituzioni religiose basate sull'appartenenza confessionale (articolo 20).

Oltre che in quelli citati, riferimenti indiretti alla libertà religiosa sono rintracciabili nell'articolo 2, che riguarda il riconoscimento e la garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo; negli articoli 17, 18 e 21, che sanciscono le libertà di riunirsi, associarsi, manifestare il proprio pensiero.

L'entrata in vigore della Costituzione Repubblicana coincide, di fatto, con l'abolizione del cattolicesimo come religione di Stato, ufficializzata dalla revisione dei Patti Lateranensi del 1984 e dalla sentenza 203/1989 della Corte Costituzionale, che stabilisce essere la laicità il principio supremo dello Stato Italiano¹³⁹. Tuttavia la chiesa cattolica gode di notevoli vantaggi che non sono concessi ad altri gruppi confessionali; fra tali vantaggi, per lo più previsti dai patti concordatari del 1929 e del 1984, c'è l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche e la prerogativa della curia di scegliere gli insegnanti.

Come si colloca un insegnamento di stampo espressamente confessionale nella scuola interculturale? La possibilità di non avvalersi di tale insegnamento, optando per una non meglio definita attività alternativa, costituisce una forma di pluralismo oppure di discriminazione? Dare spazio alla religione cattolica ma non ad altre confessioni trova ragione nel fatto che *“La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa*

¹³⁹ Dalla Sentenza della Corte Costituzionale n. 203 del 12/04/1989: [...] gli artt. 3 e 19 vengono in evidenza come valori di libertà religiosa nella duplice specificazione di divieto: a) che i cittadini siano discriminati per motivi di religione; b) che il pluralismo religioso limiti la libertà negativa di non professare alcuna religione. 4. I valori richiamati concorrono, con altri (artt. 7, 8 e 20 della Costituzione), a strutturare il principio supremo della laicità dello Stato, che è uno dei profili della forma di Stato delineata nella Carta costituzionale della Repubblica.

*e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado*¹⁴⁰ oppure si configura come uno dei tanti privilegi che lo Stato Italiano accorda alla Chiesa cattolica?

5.1 Un po' di storia

5.1.1 Dalla Legge Casati alla riforma Orlando

Il 17 marzo 1861, con la proclamazione del Regno d'Italia, lo Statuto Albertino viene esteso a tutto il territorio nazionale. L'articolo 1 recita: *“La Religione Cattolica, Apostolica e Romana è la sola Religione dello Stato. Gli altri culti ora esistenti sono tollerati conformemente alle leggi”*. Allo stesso modo il Regio Decreto 13/11/1859 n. 3725, noto come Legge Casati, entrato in vigore nel 1860 è esteso, dopo l'unificazione, a tutta l'Italia. L'articolo 315 pone al primo posto, tra le materie dell'istruzione elementare, la religione, posta a fondamento dell'insegnamento morale e civico¹⁴¹.

Il successivo Regolamento del 15 settembre 1860, attuativo della legge, dà una configurazione di chiaro stampo catechetico a tale insegnamento, tuttavia la sua finalità è laica, poiché mira al rafforzamento dell'autorità politica; la religione, infatti, ha *“il compito di inculcare nei fanciulli l'idea dell'importanza della obbedienza [...] verso le Podestà*

¹⁴⁰ Nuovo Concordato, art. 9, comma 2.

¹⁴¹ Regio Decreto Legislativo 13/11/1859 n. 3725, art. 315: *L'istruzione elementare è di due gradi, inferiore e superiore. L'istruzione del grado inferiore comprende: l'insegnamento religioso, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare, la lingua italiana, nozioni elementari sul sistema metrico. L'istruzione superiore comprende, oltre lo svolgimento delle materie del grado inferiore: le regole della composizione, la calligrafia, la tenuta dei libri, la geografia elementare, l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale, le cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili principalmente agli usi ordinari della vita. Alle materie sovrammentate saranno aggiunti, nelle scuole maschili superiori, i primi elementi della geometria ad il disegno lineare; nelle scuole femminili, i lavori donneschi.*

costituite, non già per timore de' castighi, ma per ossequio a quei principi di pubblico interesse, che esse rappresentano e tutelano"¹⁴².

Nei programmi Coppino del 1867 la religione passa in secondo piano rispetto alla lingua italiana e all'aritmetica, ma il vero cambiamento avviene dieci anni dopo, benché già all'indomani della Breccia di Porta Pia e della fine del potere temporale del Papa, una Circolare del Ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti stabilisca che l'istruzione religiosa scolastica venga impartita solo su richiesta dei genitori¹⁴³. Segue, nel 1873, la soppressione delle facoltà statali di teologia, mai più ripristinate (restano attive quelle ecclesiastiche, ma lo Stato non riconosce i titoli da esse rilasciati).

La Legge Coppino del 15 luglio 1877 n. 3961, che rende gratuita e obbligatoria per tre anni la scuola elementare, è emanata nel periodo di governo della Sinistra storica, con a capo Agostino Depretis. I programmi sono redatti da Aristide Gabelli, seguace del positivismo; lo scopo è di arginare l'analfabetismo che, nella seconda metà dell'800 raggiunge una percentuale altissima: "Diciassette milioni di italiani sono analfabeti. I due estremi: su mille abitanti, la Lombardia conta 599 analfabeti, la Sardegna 911. Gli italiani che sanno leggere e scrivere sono 3 milioni e 884mila, quelli che sanno solo leggere 893mila"¹⁴⁴. La Legge Coppino non abolisce esplicitamente l'insegnamento del catechismo, semplicemente non lo indica tra le materie della scuola elementare, sostituendolo con le "prime nozioni sui doveri dell'uomo e del cittadino"¹⁴⁵, a cui seguono "la lettura, la calligrafia, i rudimenti della lingua italiana, dell'aritmetica e del sistema metrico"¹⁴⁶. Questa prescrizione produce effetti differenti: alcuni comuni sopprimono l'insegnamento in questione, altri lo mantengono, a seconda del colore politico delle amministrazioni.

¹⁴² *Insegnamento della religione cattolica in Italia ed in Europa*, in <http://www.iusetnorma.it>, a cura della redazione.

¹⁴³ C. M. del 29/9/1870 n. 274.

¹⁴⁴ Roberto Raja (a cura di), *I censimenti, ritratti dell'Italia e degli italiani*, in <http://www.corrieredellasera.it>, Cinquantamila giorni.

¹⁴⁵ Legge 15 luglio 1877 n. 3961, art. 2.

¹⁴⁶ *Ivi*.

La definitiva soppressione avviene nel 1888, quando la commissione presieduta da Pasquale Villari, incaricata dal ministro Paolo Boselli di redigere i nuovi programmi per la scuola elementare, con una relazione del segretario Aristide Gabelli dichiara che “lo Stato non può fare, né direttamente né indirettamente una professione di fede, che manchevole per alcuni, sarebbe soverchia per altri”¹⁴⁷. La riforma dei programmi scolastici del 1888, di chiara impostazione filoscientifica e laica, prevede un insegnamento fondato sul metodo sperimentale e critico verso qualsiasi forma di dogmatismo.

La stessa impostazione, relativamente alla religione, è mantenuta nella riforma del 1894 che prende il nome dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli; i nuovi programmi, emanati a soli sei anni di distanza dai precedenti, sono ispirati al criterio di “istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può”¹⁴⁸. Essi, oltre a risultare alleggeriti e sfoltiti rispetto ai precedenti, non danno spazio all’educazione religiosa; le ragioni sono spiegate al re dallo stesso ministro: “Al principio enunciato, che non può essere oggetto di programma e di esame il complesso di mezzi e di risultamenti che sono propri dell’educazione morale, rese omaggio il mio predecessore che, sottoponendo alla sanzione di Vostra Maestà le istruzioni e i programmi del 1888, giustificava il silenzio tenuto in riguardo all’educazione religiosa, guarentigia di pace sociale”¹⁴⁹. L’educazione religiosa è confinata entro le mura domestiche, benché il decreto 9 ottobre 1895 sancisca la facoltatività dell’insegnamento religioso che deve essere tuttavia impartito “a cura dei padri di famiglia che lo hanno richiesto”, quando la maggioranza dei consiglieri comunali non decida di ordinarlo a carico del Comune.

Dopo l’integrazione del 1899, che introduce il lavoro nella scuola elementare, nel 1905, con Vittorio Emanuele Orlando Ministro della Pubblica Istruzione, sono emanati

¹⁴⁷ P. Boselli, *Relazione a S.M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, in Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, anno 1888.

¹⁴⁸ G. Baccelli, presentazione alla Camera dei Deputati dei nuovi programmi per la scuola elementare, giugno 1894.

¹⁴⁹ *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, anno 1894.

nuovi programmi; unico estensore è il filosofo Francesco Orestano. La religione è definitivamente estromessa dalle scuole statali, mentre è previsto l'insegnamento morale e civile che "deve essere conciliabile con qualunque fede religiosa [...] e che deve proporsi di ispirare all'alunno sentimenti di dignità e di onore, rispetto di sé e degli altri, sincero amore per la verità, fermi propositi di adempimento costante del dovere"¹⁵⁰.

5.1.2 La religione e il fascismo: dalla riforma Gentile al Concordato

La crisi del sistema politico giolittiano, la prima guerra mondiale e l'ascesa al potere di Mussolini separano i programmi Orestano dalla successiva riforma della scuola, che avviene nel 1923, ad opera del filosofo neo-idealista Giovanni Gentile, allora Ministro della Pubblica Istruzione.

Già nel 1921, all'interno del Programma del Partito Nazionale Fascista, sono delineate le linee della politica scolastica: "La scuola deve avere per scopo generale la formazione di persone capaci di garantire il progresso economico e storico della Nazione; di elevare il livello morale e culturale della massa e di sviluppare da tutte le classi gli elementi migliori per assicurare il rinnovamento continuo dei ceti dirigenti"¹⁵¹.

Riformare la scuola è tra le prime iniziative di Mussolini e la nomina a Ministro della Pubblica Istruzione è conferito a Giovanni Gentile che, nel 1919, è stato fondatore del Fascio di Educazione Nazionale (F.E.N.)¹⁵². Le ragioni di tale incarico rientrano in un ampio progetto di opportunismo politico, che garantisca al governo fascista l'indispensabile appoggio della Chiesa; tra i mezzi per conseguire questo obiettivo c'è, al primo posto, l'educazione religiosa, veicolo dei contenuti autoritari idonei a formare giovani pronti ad obbedire senza discutere e a recepire la propaganda del regime. Nel disegno politico

¹⁵⁰ Dai *Programmi per la Scuola Elementare*, 1905.

¹⁵¹ Dal *Programma del Partito Nazionale Fascista, politica scolastica*, 27/12/1921.

¹⁵² Organizzazione fondata nel 1919 da G. Gentile e E. Codignola; raggruppava insegnanti di formazione idealistica, con un programma che influenzò più tardi la politica scolastica del regime fascista.

generale rientra a pieno titolo l'incarico a Gentile, poiché “Le risapute opinioni del filosofo idealista nei confronti della formazione religiosa cattolica nella scuola elementare (l'educazione religiosa doveva dare “un orientamento iniziale nella vita”), della libertà d'insegnamento e dell'esame di Stato, lo facevano apparire al duce il più indicato collaboratore per dare subito il via ad una riforma scolastica che perlomeno provvisoriamente potesse soddisfare le aspettative del Vaticano”¹⁵³.

Così, con il Regio Decreto 1 ottobre 1923 n. 2185, in forza di quella che Mussolini definisce “la più fascista delle riforme”, la religione cattolica *fondamento e coronamento dell'istruzione elementare in ogni suo ordine e grado*¹⁵⁴, è reintrodotta come materia obbligatoria per l'istruzione primaria.

Nei programmi Gentile per la scuola elementare, in realtà redatti da Giuseppe Lombardo Radice, la religione cattolica è al primo posto: è la forma storica della spiritualità del popolo italiano e, come tale, va testimoniata anche attraverso i simboli; il crocifisso, accanto al ritratto del re, è ricollocato in tutti gli uffici oltre che, naturalmente, nelle aule scolastiche.

L'orario settimanale di un'ora e mezzo per le prime due classi elementari e di due ore per le altre, appare troppo esiguo alle gerarchie religiose, soprattutto inadatto in relazione alla superiorità della religione rispetto alle altre materie; pertanto ai programmi viene aggiunta un'avvertenza: “Alla Religione, che la legge considera fondamento e coronamento degli studi elementari si fa un posto notevole in molti insegnamenti, in quanto essa li investe necessariamente col suo spirito. Il programma di canto prescrive canti religiosi; quello di italiano offre frequenti occasioni per ricordare ed esaltare eroi della fede;

¹⁵³ Elena D'Ambrosio, *A scuola col duce - L'istruzione primaria nel ventennio fascista*, Istituto di Storia Contemporanea "Pier Amato Perretta" di Como, in www.anpi.it sez. Emilio Diligenti, *La religione e il fascismo, LA RELIGIONE "FONDAMENTO E CORONAMENTO DELL'ISTRUZIONE PRIMARIA" durante il ventennio*.

¹⁵⁴ R. D. 01/10/1923 n. 1258, art. 3. La stessa espressione si legge nella C. M. 05/01/1924 n. 77: *A fondamento e coronamento dell'istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana, secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica*.

quello di occupazioni intellettuali ricreative indica come elementi dei racconti del maestro anche motivi religiosi; né occorre dire quanta parte dell'insegnamento di storia sia dedicata a figure ed avvenimenti importanti per la cultura religiosa. Perciò le ore speciali dedicate alla Religione non sono molte, e devono essere destinate alla meditazione degli argomenti indicati nel programma speciale, i quali sono come il punto di concentrazione di tutti gli elementi di cultura sparsi nei vari insegnamenti"¹⁵⁵. Un vero e proprio insegnamento interdisciplinare, dunque, quello della religione cattolica al quale, con un po' di triste ironia, si potrebbe accostare la definizione di Francesco Susi relativa all'educazione interculturale: "un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola"¹⁵⁶.

I programmi Gentile sono particolarmente generosi di indicazioni su cosa e come insegnare di religione cattolica: preghiera quotidiana, canto (dalla classe IV anche gregoriano), conversazioni, agiografia locale, poesie, lettura di classici italiani sulla religione (soprattutto Manzoni). Nelle intenzioni di Lombardo Radice, lo spirito che deve ispirare l'insegnamento religioso è quello manzoniano, tanto è vero che nelle "Prescrizioni Didattiche e Norme Varie per l'insegnamento della Religione", al punto 1 si legge: "L'insegnamento di religione si informi, dalla prima all'ultima classe, allo spirito che anima l'opera religiosa di Alessandro Manzoni. Amore e timore filiale, non servile terrore; il senso del divino e della provvidenza sia acceso nei cuori soprattutto colla contemplazione della armonia delle cose e della vita morale, non tanto definita per aforismi e per regole, quanto rappresentata in grandi o umili figure di credenti. (Si pensi al Cardinal Federico e a Lucia)"; malgrado ciò, l'impronta confessionale è evidente fin dalla prima classe e diventa via via più accentuata.

¹⁵⁵ R. D. 01/10/1923, n. 2185: *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare - Chiarimenti relativi all'orario*, punto 1.

¹⁵⁶ *Cit.* p. 71.

La riforma Gentile è, evidentemente, uno strumento per individuare una sintesi tra Stato e Chiesa Cattolica, una “concessione” assai gradita alle alte gerarchie ecclesiastiche, così come lo è l’introduzione dell’esame di stato, che pone sullo stesso piano gli allievi della scuola statale e non statale¹⁵⁷. Mussolini si avvia sulla strada delle più ampie concessioni alla Santa Sede e il Concordato costituisce il punto di approdo di tale percorso.

L’11 febbraio 1929 avviene la stipula dei Patti Lateranensi; i firmatari sono Benito Mussolini e il cardinale Pietro Gasparri. Il documento si compone di due parti: il *Trattato* e il *Concordato*.

Articolo 1 del Trattato: *L’Italia riconosce e riafferma il principio consacrato nell’articolo 1° dello Statuto del Regno 4 marzo 1848, pel quale la religione cattolica, apostolica e romana è la sola religione dello Stato.*

Articolo 36 del Concordato: *L’Italia considera fondamento e coronamento dell’istruzione pubblica l’insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l’insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d’accordo tra la Santa Sede e lo Stato.*

Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti o religiosi, approvati dall’autorità ecclesiastica, e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato di idoneità da rilasciarsi dall’Ordinario diocesano.

La revoca del certificato da parte dell’Ordinario priva senz’altro l’insegnante della capacità di insegnare.

Pel detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che i libri di testo approvati dall’autorità ecclesiastica.

¹⁵⁷ L’esame di stato è introdotto con R. D. 06/05/1923 n. 1054, *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*.

Dunque, la religione di stato è ripristinata e l'insegnamento religioso è reso obbligatorio anche nelle scuole medie: la dottrina cattolica "fondamento e coronamento" ormai riguarda anche la scuola secondaria. I non cattolici possono essere esonerati e tale prassi resterà in vigore fino alla revisione del Concordato del 1984.

A fianco della scuola opera, dal 1925, l'Opera Nazionale Balilla, istituzione a carattere parascolastico finalizzata all'educazione culturale, spirituale e religiosa dei giovani, ma anche all'istruzione pre-militare, ginnica e professionale. Presieduta da Renato Ricci, uno dei due sottosegretari al Ministero dell'Educazione Nazionale, l'ONB è un chiaro esempio di come il regime riesca a fare del sentimento religioso uno strumento di propaganda politica, e del duce una sorta di prediletto da Dio, un nuovo Messia.

Di seguito le preghiere del Balilla e della Piccola Italiana¹⁵⁸.

La preghiera del Balilla	La preghiera della Piccola Italiana
<p>Padre nostro che sei nei cieli..... Signore, benedici e proteggi sempre la mia Italia, nella SUA Romana Chiesa, nei suoi uomini di comando, nelle sue madri, nei suoi guerrieri, nei suoi lavoratori, nell'oro delle sue messi. Benedici i Sovrani, i Principi, il Duce nostro nella grande fatica che Egli compie; e poiché l'hai donato all'Italia, fallo vivere a lungo per l'Italia e fa che tutti siano degni di Lui che non conosce riposo vero se non quando è in mezzo a noi fanciulli e ci sorride con il suo luminoso sorriso. Benedici la mia famiglia, la mia scuola, i miei maestri, la mia divisa d'onore e di promessa. Concedimi una grazia: dare il braccio alla Patria,</p>	<p>Ave Maria, piena di grazia..... Dolce Madonna, Sposa e Madre Santissima, prega il Signore perché benedica le mie aspirazioni di fanciulla cristiana ed italiana. Che io possa crescere buona, forte e operosa. Fa che in un lieto domani la casa sia il mio regno, la chiesa il mio conforto, la scuola il mio sorridente ricordo. Benedici i miei genitori e tutti coloro che mi educano. Benedici la mia divisa. Prega per la famiglia dei Sovrani e dei Principi d'Italia: Famiglie dove gli uomini sono soldati e le donne madri. Proteggi il Duce, che in me, mamma di domani,</p>

¹⁵⁸ L'iscrizione all'ONB teoricamente è facoltativa, praticamente diventa obbligatoria attraverso incentivi di vario genere. Bambini/e e ragazzi/e sono suddivisi per età in: Figli della lupa: bambini dai 6 agli 8 anni. A partire dal 1936 si viene iscritti dalla nascita. Balilla: ragazzi dai 9 ai 10 anni. Balilla moschettiere dagli 11 ai 13 anni. Piccole italiane: ragazze dai 9 ai 13 anni. Avanguardisti: ragazzi dai 14 ai 18 anni. Giovani italiane: ragazze dai 14 ai 18 anni.

l'anima e, ove occorra, la vita. Sia benedetto il tuo Santo Nome.	vede la fonte e la certezza della Patria.
--	---

Nel 1934 la commissione presieduta da Nazzareno Padellaro revisiona i programmi Gentile, ma nulla cambia in merito all'insegnamento della religione rispetto al 1923.

5.1.3 Dal secondo dopoguerra alla revisione dei Patti Lateranensi. I programmi del 1955

Dopo la seconda guerra mondiale i programmi scolastici in vigore durante il ventennio fascista vengono abrogati. La commissione istituita dal Ministro della Pubblica Istruzione Guido De Ruggiero emana i programmi per la scuola elementare e materna¹⁵⁹. Della commissione fa parte Carlton Washburne, allievo di John Dewey.

In ottemperanza alle norme concordatarie i programmi prevedono l'insegnamento della religione cattolica, ma questa volta la finalità è di ispirare sentimenti di fraternità verso tutti gli uomini, in modo da far corrispondere i precetti religiosi ai contenuti universali della coscienza umana. Si nota, però, una certa incoerenza tra le "Avvertenze", che consigliano di orientare l'insegnamento religioso verso la dimensione umana e sociale, lasciando da parte l'impostazione catechistica¹⁶⁰, e il "Programma", che prevede, di fatto, gli stessi contenuti gentiliani.

Nel 1946 l'Italia è repubblicana; la Democrazia Cristiana, che con il 35,2% dei voti è il primo partito italiano, compatta il fronte cattolico in contrapposizione a quello laico; l'argomento principale, durante il dibattito della costituente del '46, riguarda i rapporti tra Stato e Chiesa: obiettivo delle gerarchie ecclesiastiche è il mantenimento dei Patti Lateranensi, collocati nella Carta Costituzionale all'articolo 7. Dopo una lunga discussione,

¹⁵⁹ D.M. del 9 febbraio n.459 e D.L. 24 maggio n.549

¹⁶⁰ D.M. del 9 febbraio n.459, Scuola elementare, Religione, Avvertenze: [...] *si espongano con efficacia le parabole evangeliche, illustrando gl'insegnamenti morali e sociali che ne scaturiscono; si narri la vita dei Santi, particolarmente di quelli che si prodigarono per il bene dell'umanità. [...] La norma religiosa derivi da una spontanea adesione dello spirito ai principi del Vangelo o dall'evidenza del rapporti fra tali principi e la legge morale e civile.*

durante la verifica finale del 25 marzo 1947, i comunisti, che in commissione hanno mantenuto una posizione contraria alla ratifica del Concordato, cambiano repentinamente posizione. La dichiarazione di voto di Togliatti: “I colleghi di parte democristiana alle volte parlano presentandosi come unici difensori della libertà della coscienza religiosa delle masse cattoliche. Non credo che alcuno dei partiti di sinistra voglia lasciare loro la esclusività di questa funzione. Anche nel nostro partito esistono, e credo per la maggioranza degli iscritti, i cittadini cattolici e noi siamo assertori e difensori della libertà della loro coscienza religiosa. È vero, noi difendiamo questa libertà come partito democratico, moderno, progressivo, comunista se volete; ma ad ogni modo, la difendiamo. Non lasciamo a voi l’esclusività di questa funzione.”¹⁶¹.

Se, da una parte, gli intellettuali comunisti e gli storici di sinistra hanno criticato la posizione di Togliatti, rilevando il contrasto evidente tra i Patti Lateranensi e altri articoli della Costituzione (in particolare con l’articolo 3), dall’altra l’hanno giustificata come argine a una possibile guerra di religione che avrebbe impedito il permanere della democrazia.

Così, nelle prime ore del 26 marzo 1947, l’articolo 7 della Costituzione, che regola i rapporti tra Stato Italiano e Chiesa Cattolica è approvato con 350 voti a favore, 149 contrari e 57 astenuti, secondo la formula: “Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale”.

L’istruzione religiosa *fondamento e coronamento dell’istruzione pubblica* diventa legge dello Stato Repubblicano e gli effetti non tardano ad arrivare.

¹⁶¹L’intervento di Palmiro Togliatti all’Assemblea costituente il 25 marzo 1947, in <http://www.30giorni.it>, Articoli.

Il Ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella, con la circolare del 12 aprile 1947 ripristina il corso di catechismo (venti lezioni di mezz'ora ciascuna), tenuto da sacerdoti, nelle scuole elementari; questo provvedimento resterà in vigore fino alla revisione del Concordato.

Sempre nel '47 Gonella istituisce una Commissione d'inchiesta sulla scuola pubblica e privata, sulla base della quale nasce il disegno di legge 13/07/1951 *Norme generali sull'istruzione*. L'articolo 15 recita: "In conformità dell'articolo 7 della Costituzione è prescritto l'insegnamento della dottrina cattolica; la dispensa dall'obbligo di frequentarlo è disciplinata dalle norme vigenti".

La grande riforma di Gonella non si realizza; al contrario diventa sempre più concreta l'opera di assoggettamento della scuola a un forte condizionamento confessionale, chiaramente presente nei Programmi del 1955, varati con il D. P. R. 14 giugno 1955, n. 503. I Programmi Ermini¹⁶² intendono garantire al "fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento"¹⁶³ una scuola che educhi "le capacità fondamentali dell'uomo"¹⁶⁴ e che abbia "per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica"¹⁶⁵.

La formula è ripetuta nella sezione *Programmi per la prima e la seconda classe*: "L'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa. La vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'animo a Dio, seguita dalla esecuzione di un breve canto religioso o dall'ascolto di un semplice brano di musica sacra. Nel corso del ciclo, l'insegnante terrà facili conversazioni sul Segno della croce, sulle principali preghiere apprese (Padre nostro, Ave Maria, Gloria al

¹⁶² Giuseppe Ermini è stato Ministro della Pubblica Istruzione dal 19/09/1954 al 02/07/1955.

¹⁶³ Programmi didattici per la scuola primaria, premessa.

¹⁶⁴ *Ivi*.

¹⁶⁵ *Ivi*.

Padre, preghiera all'Angelo Custode, preghiera per i Defunti), su fatti del Vecchio Testamento ed episodi della vita di Gesù desunti dal Vangelo”¹⁶⁶.

La frase rituale non è ripetuta nella sezione *Programmi per le classi terza, quarta e quinta*, tuttavia l'estensore, per evitare ogni equivoco, alla voce *Religione* ricorda: “Quanto è detto per la Religione nel precedente ciclo è valido anche per questo secondo ciclo”¹⁶⁷. Segue un ampio elenco di metodi e contenuti: “L'educazione religiosa si ispiri alla vita e all'insegnamento di Gesù, esposti nei Vangeli. La vita religiosa derivi da una sentita adesione dell'anima ai principi del Vangelo e dalla razionalità dei rapporti fra tali principi e l'applicazione della legge morale e civile.

Alle preghiere precedentemente apprese si aggiunga la ‘Salve Regina’, e si spieghi più particolarmente il significato del ‘Padre nostro’; inoltre si guidi il fanciullo alla conoscenza e all'apprendimento del ‘Credo’.

Si continui nella narrazione facile ed attraente di episodi del Vecchio Testamento (primo anno del ciclo) e del Vangelo. Nel secondo e nel terzo anno del ciclo si tengano pure facili conversazioni sui Comandamenti e sui Sacramenti, sulle Opere di misericordia corporale e spirituale, sul Santo Patrono, sulle tradizioni agiografiche locali, sui Santi la cui vita possa interessare particolarmente i fanciulli, sui periodi dell'anno ecclesiastico e sulla Liturgia romana; si leggano e si commentino passi del Vangelo, accessibili alla mentalità degli alunni. Non si trascuri l'eventuale riferimento a capolavori d'arte sacra”¹⁶⁸.

Non può mancare l'indicazione ai testi da utilizzare, naturalmente con la supervisione della Chiesa: “Nello svolgimento di tale programma si tenga presente la ‘Guida

¹⁶⁶ *Ivi.*

¹⁶⁷ *Ivi.*

¹⁶⁸ *Ivi.*

di insegnamento religioso per le scuole elementari', pubblicata dalla Commissione superiore ecclesiastica per la revisione dei testi di religione"¹⁶⁹.

La portata confessionale dei Programmi Ermini è enorme e ancora di più lo è il loro peso specifico se si considera che resteranno in vigore fino al 1985, superando indenni anche le trasformazioni sociali, economiche e culturali degli anni '60 e '70.

È degno di nota che, tra le materie della neonata scuola media unica, la religione è al primo posto e le disposizioni in proposito rimandano ancora una volta al Concordato del 1929¹⁷⁰.

5.1.4 Dalla revisione del Concordato...

Il 18 febbraio 1984, dopo una lunga e difficile trattativa, l'allora Presidente del Consiglio Bettino Craxi e il Segretario di Stato Vaticano, Cardinale Agostino Casaroli, firmano il Nuovo Concordato, fondamentale per rimuovere la clausola riguardante la religione di Stato in Italia¹⁷¹.

All'articolo 9, oltre al diritto di istituire scuole di ogni ordine e grado e al trattamento equipollente degli allievi rispetto a quelli delle scuole statali, si legge: *La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado.*

¹⁶⁹ *Ivi.*

¹⁷⁰ Legge 31/12/1962 n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, Art. 2 Piano di studi: "Il piano di studi della scuola media comprende i seguenti insegnamenti obbligatori: religione (con la particolare disciplina di cui alla Legge 05/06/1930, n. 824); italiano storia ed educazione civica, geografia; matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali; lingua straniera; educazione artistica; educazione fisica.

¹⁷¹ L'abolizione della religione di stato è contenuta nel punto 1 del Protocollo Addizionale: *Si considera non più in vigore il principio, originariamente richiamato dai Patti lateranensi, della religione cattolica come sola religione dello Stato italiano.*

Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento.

All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione.

Le modalità di applicazione riguardanti l'insegnamento della religione cattolica sono indicate al punto 5 del Protocollo Addizionale, relativo all'art. 9 dell'accordo di revisione:

a) L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole indicate al n. 2 è impartito – in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni – da insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica, nominati, d'intesa con essa, dall'autorità scolastica. Nelle scuole materne ed elementari detto insegnamento può essere impartito dall'insegnante di classe, riconosciuto idoneo dall'autorità ecclesiastica, che sia disposto a svolgerlo.

b) Con successiva intesa tra le competenti autorità scolastiche e la Conferenza Episcopale Italiana verranno determinati:

1) i programmi dell'insegnamento della religione cattolica per i diversi ordini e gradi delle scuole pubbliche;

2) le modalità di organizzazione di tale insegnamento, anche in relazione alla collocazione nel quadro degli orari delle lezioni;

3) i criteri per la scelta dei libri di testo;

4) i profili della qualificazione professionale degli insegnanti.

c) Le disposizioni di tale articolo non pregiudicano il regime vigente nelle Regioni di confine nelle quali la materia è disciplinata da norme particolari.

La religione cattolica non è più materia obbligatoria, in compenso è introdotta anche nella scuola dell'infanzia, risultando, così, presente nelle scuole di ogni ordine e grado, eccetto che nelle Università.

Nei programmi scolastici del 1985, emanati con il D.P.R 12 febbraio 1985 n. 105 (Ministro della Pubblica Istruzione è Franca Falcucci), la parte dedicata alla religione, oltre a non occupare più la prima posizione, ma la penultima (subito prima della storia), esprime un orientamento non catechetico, pluralistico e rispettoso della libertà individuale; alla Chiesa, però, spettano i diritti di determinare i programmi e le modalità organizzative, di scegliere i libri di testo, di reclutare gli insegnanti¹⁷² e, eventualmente, di revocare loro l'idoneità per motivi riferibili alla condotta morale.

5.1.5 ...alla coraggiosa constatazione del Ministro Profumo

Al di là delle questioni di tipo economico e organizzativo che animano il dibattito tra “favorevoli” e “contrari” all’ora di religione, il tema che qui maggiormente interessa riguarda l’opportunità o meno di mantenere tale insegnamento nelle modalità con cui è offerto in una scuola che ha radicalmente cambiato la propria fisionomia e che ha scelto l’intercultura come suo orientamento generale.

Nel settembre 2012 Francesco Profumo, Ministro dell’Istruzione, Università e Ricerca del Governo Monti, intervenendo alla festa di “Sinistra, Ecologia e Libertà” afferma: “Credo che l’insegnamento della religione nelle scuole così come concepito oggi non abbia più molto senso. Nelle nostre classi il numero degli studenti stranieri e, spesso,

¹⁷² Fino al 2004 gli insegnanti di religione cattolica erano nominati dalla Curia diocesana; la segnalazione era confermata dal Dirigente Scolastico. La legge 186 del 18 luglio 2003 ha previsto l'entrata in ruolo, previo concorso abilitativo, di circa quindicimila insegnanti (su circa venticinquemila complessivi), rendendoli a tutti gli effetti “insegnanti a tempo indeterminato”. I nuovi docenti “di ruolo” hanno coperto il 70% delle ore di insegnamento; per il rimanente 30% la nomina resta a discrezione della Curia. Al concorso, bandito il 2 febbraio del 2004, hanno avuto potuto accedere i docenti che avevano “prestato continuativamente servizio d'insegnamento della Religione cattolica, per almeno quattro anni scolastici nelle scuole statali o paritarie dall'anno scolastico 1993/1994 all'anno scolastico 2002/2003”. L'immissione in ruolo si è conclusa nel 2007.

non di religione cattolica tocca il trenta per cento. Probabilmente quell'ora di lezione andrebbe adattata, potrebbe diventare un corso di storia delle religioni o di etica”¹⁷³.

L'esternazione del titolare di Viale Trastevere suscita la reazione indignata dei cattolici, del clero, di alcuni schieramenti politici; la polemica è alimentata dal fatto che il Ministro ritorni sul tema il 25 settembre, in occasione della visita alla biblioteca del Miur, quando dichiara: “Il paese è cambiato, nelle scuole ci sono studenti che vengono da culture, religioni e paesi diversi. Credo che debba cambiare il modo di fare scuola, che debba essere più aperto”¹⁷⁴. Profumo è immediatamente accusato di relativismo, di non conoscere gli accordi concordatari, di non considerare che la religione cattolica è una componente culturale della nostra storia e della nostra società, pertanto non si può fare a meno di insegnarla; comunque, osserva la deputata dell'UDC Paola Binetti¹⁷⁵, “Chi non vuole, può sempre restare fuori dall'aula”¹⁷⁶, come si faceva un tempo con gli alunni turbolenti, che arrecavano disturbo ai compagni e agli insegnanti.

5.2 Avvalersi o non avvalersi? Questo è il problema!

Proprio qui sta l'incoerenza, il punto d'attrito che stride con la prospettiva interculturale della scuola italiana: cosa fanno durante l'ora di religione cattolica i bambini e i ragazzi che scelgono di non avvalersi di tale insegnamento? La scelta spazia tra lo svolgimento di:

- attività alternative (indicate nei moduli delle scuole come “attività didattiche e formative”);

¹⁷³ Profumo: *Cambiare l'insegnamento della religione*, in <http://www.tuttoscuola.com>, dentro la notizia, 24/09/2012.

¹⁷⁴ Profumo: “*Rivedere l'ora di religione*”, in <http://www.lastampa.it>, La stampa Scuola, 25/09/2012.

¹⁷⁵ Paola Binetti, neuropsichiatra e docente universitaria, dirigente del Distretto *Ricerca Educativa e Didattica* dell'Opus Dei, ha espresso opinioni di radicale contrarietà verso l'omosessualità, la tutela giuridica delle coppie gay, i sacerdoti con tendenze omosessuali, l'inserimento dell'aggravante dell'omofobia nel Codice Penale.

¹⁷⁶ Profumo contro l'ora di religione: “*Cambiati i tempi, la scuola è multi-etnica*”, in <http://www.ilfattoquotidiano.it>, Scuola, 25/09/2012.

- attività di studio e/o ricerca individuale con assistenza di personale docente;
- libera attività di studio e/o ricerca individuale senza assistenza di personale docente¹⁷⁷;
- uscita da scuola¹⁷⁸.

È interessante (o paradossale, a seconda dei punti di vista) osservare che le attività citate non possono riguardare lo svolgimento dei programmi curricolari comuni a tutti gli alunni, per non creare discriminazione nei confronti di chi si avvale dell'insegnamento della religione¹⁷⁹.

Se si analizzano le quattro opzioni alternative all'ora di religione, in riferimento alla scuola primaria, emergono considerazioni piuttosto originali.

Svolgimento di attività alternative (didattiche e/o formative): la nota del MEF n. 26482 del 7 marzo 2011 ricorda che le attività alternative “costituiscono un servizio strutturale obbligatorio”; significa che le scuole hanno l'obbligo di attivare specifiche attività in sostituzione delle ore di religione cattolica. Esse devono essere deliberate dal Collegio dei Docenti, sentito il parere di alunni e genitori; prevedere un'apposita programmazione, un docente incaricato di svolgerle e una valutazione sotto forma di giudizio che non influisce sulla media dei voti. Anche se a richiederle è un solo alunno la scuola è tenuta a organizzare le attività alternative, proprio come avviene per l'insegnamento della religione, e ad inserirle nel POF; tuttavia a causa dei tagli al personale, delle difficoltà a gestire l'orario degli insegnanti, della carenza di fondi, molte scuole tendono a non attivare le attività suddette, orientando la scelta degli utenti verso altre opzioni. Va ricordato che, in mancanza di risorse interne, l'attività alternativa deve essere assicurata conferendo l'incarico a un supplente¹⁸⁰, come avviene per le altre discipline, compresa la religione. La giustificazione economica,

¹⁷⁷ C. M. 25/05/1989 n. 188 e C. M. 29/05/1989 n. 189.

¹⁷⁸ C. M. 18/01/1991 n. 9.

¹⁷⁹ C. M. 20/12/1985 n. 368.

¹⁸⁰ C. M. 28/10/1987 n. 316, III – Modalità di utilizzazione del personale: *Allo scopo di assicurare l'effettivo svolgimento delle predette attività si potrà, tuttavia, procedere all'assunzione di supplenti nella misura in cui non si renda possibile provvedere con l'utilizzazione del personale già in servizio.*

spesso addotta dalle scuole, non va presa in considerazione, poiché l'eventuale spesa per l'attività alternativa non è coperta dal sempre più magro Fondo dell'Istituzione Scolastica, bensì dal Ministero dell'Economia e delle Finanze¹⁸¹. Inoltre la mancata attivazione delle attività alternative è oggetto di sanzione nei confronti del Dirigente Scolastico¹⁸² ma, soprattutto, è un atto di palese discriminazione e di violazione dei diritti.

Altrettanto discriminatorio e illegittimo è destinare gli insegnanti incaricati delle attività alternative alla copertura di eventuali assenze di colleghi, con buona pace degli alunni "non avvalentisi" costretti, nella migliore delle ipotesi, a rinunciare all'attività scelta per seguire l'insegnante che, dovendo fare supplenza, non può occuparsi di loro o ad essere "appoggiati" in un'altra classe e, nella peggiore, a starsene in un altro locale scolastico (la biblioteca, l'aula multimediale, ma anche il corridoio) più o meno sorvegliati dal personale ATA.

Attività di studio e/o ricerca individuale con assistenza di personale docente: per rispondere adeguatamente a questa opzione la scuola deve individuare locali idonei ed assicurare adeguata assistenza didattica, esigenze che, relativamente agli insegnanti, ripropongono gli stessi problemi evidenziati sopra, con l'aggiunta che non tutte le scuole dispongono di "locali idonei"; infatti se le stanze più confortevoli sono adibite ad aule scolastiche, ne

¹⁸¹ Nota del MEF 07/03/2011, Prot. n. 26482 – Pagamento attività alternative all'insegnamento della religione cattolica. Richiesta di parere.

¹⁸² Ordinanza del Tribunale di Padova del 30/07/2010: *Sussiste un vero e proprio obbligo per la p.a. di attivare gli insegnamenti alternativi all'insegnamento religioso, a fronte del quale si pone una posizione di diritto soggettivo dello studente di poter frequentare detti corsi; si tratta difatti di insegnamenti facoltativi ma che devono essere offerti obbligatoriamente dalla p.a. per rendere effettiva la scelta compiuta dallo studente. In relazione a tale obbligo la disponibilità economica dell'amministrazione non influisce sulla posizione giuridica soggettiva della persona, che rimane tale pur a fronte dell'inesistenza di mezzi economici. La scuola che non attiva i suddetti corsi pone in essere un comportamento che indirettamente produce l'effetto di discriminare nell'esercizio del diritto all'istruzione ed alla libertà di religione. Il comportamento illegittimo della scuola è idoneo a configurare un danno non patrimoniale subito dallo studente e quindi una responsabilità risarcitoria della p.a., stante la lesione di due valori costituzionale della persona (la libertà di religione ed il diritto all'istruzione), in <http://www.dirittoscolastico.it>, Giustizia e diritti del pianeta scuola.*

consegue che per altre attività restano quelle più scomode, poco accoglienti e, a volte al limite dell'agibilità.

Libera attività di studio e/o ricerca individuale senza assistenza di personale docente: la scuola è comunque tenuta a garantire la sicurezza e la vigilanza. In questo caso non è specificato chi debba vigilare sugli alunni e garantirne la sicurezza.

Uscita da scuola: è un'opzione quasi impossibile da scegliere, specialmente nelle scuole in cui, per motivi di organizzazione, non è possibile collocare le ore di religione cattolica all'inizio o alla fine dell'orario delle lezioni, consentendo così l'entrata posticipata o l'uscita anticipata di chi non si avvale dell'insegnamento in questione. È vero che l'alunno non avvalentesi dell'IRC può uscire dalla scuola e rientrarvi per il proseguo delle lezioni, ma ciò comporterebbe un impegno aggiuntivo a carico delle famiglie i cui figli non sono nella condizione di andarsene da soli fuori dalla scuola, impegno che, per ovvi motivi, non tutti possono assumersi.

Dall'analisi delle quattro opzioni emerge un elemento comune: qualsiasi scelta venga operata dallo studente o dai suoi genitori, questa comporta un allontanamento dal resto della classe, un distacco che contribuisce a far sentire diverso chi lo subisce e a farlo percepire tale dagli altri. Sembra che i fatti diano ragione alla sommaria quanto discriminatoria soluzione prospettata dall'onorevole Binetti: "Chi non vuole, può sempre restare fuori dall'aula".

Alla faccia dell'integrazione.

5.3 Un Paese di cattolici (o sedicenti tali)

Tante premure per l'insegnamento della religione cattolica potrebbero indurre a pensare che la stragrande maggioranza degli Italiani (ivi compresi gli insegnanti) sia cattolica e fervente praticante; i dati, però, forniscono un quadro diverso della situazione.

Secondo il 46° Rapporto Censis (2012), il 63,8% degli Italiani è cattolico, l'1,8% professa un'altra fede, il 15,6% crede in qualcosa o in qualcuno nell'aldilà¹⁸³.

Dai dati di una ricerca svolta nel 2007 dall'Istituto Demoscopico Eurisko di Milano¹⁸⁴ emerge che l'86,1% del campione¹⁸⁵ si dichiara cattolico, tuttavia solo il 25,6% afferma di prendere parte alla messa tutte le settimane. La fede incrollabile nell'esistenza di Dio riguarda il 45,8%, più dubbioso il 25,1%, mentre l'11,8% ammette l'esistenza di Dio a seconda dei momenti della vita.

Risultati analoghi sono stati ottenuti da un'altra inchiesta, svolta nel 2009 da Paolo Segatti, docente di Sociologia politica presso l'Università di Milano, per la rivista "Il Regno"¹⁸⁶: su 1.500 intervistati, dichiara di essere cattolico l'81,3%, ma solo il 27,7% afferma di andare a messa regolarmente, a fronte di un 18,3% che ammette di non andarci mai; il 23,4% vi si reca due o tre volte l'anno.

Un'ulteriore ricerca, dal titolo "Italiani, la Bibbia, le religioni" condotta da Gfk-Eurisko per conto della Chiesa Valdese¹⁸⁷, fornisce dati ancor più orientati verso una religiosità più formale che sostanziale, identificabile più come elemento sociale e culturale che come esperienza di fede. Secondo questa indagine, infatti, la percentuale degli italiani cattolici è del 92%, ma a recarsi in chiesa regolarmente è l'11%. Meno di un terzo dei cattolici conosce gli autori dei Vangeli; solo il 16% di essi sa mettere in ordine cronologico Noè, Abramo, Mosè e Gesù; appena l'1,6% conosce o ricorda i dieci comandamenti (il 41% è in grado di citarne solamente uno); il 17% conosce le tre virtù teologali, benché l'87% abbia frequentato il catechismo o vi abbia iscritto i figli.

¹⁸³ 46° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2012, cap. *Sicurezza e cittadinanza*.

¹⁸⁴ I dati della ricerca sono contenuti nel libro di Franco Garelli *La religione all'italiana. L'anima del paese messa a nudo*, Il Mulino, Bologna, 2011.

¹⁸⁵ Il campione era costituito da 3200 persone (donne e uomini) tra i 16 e i 74 anni.

¹⁸⁶ "Il Regno" è una rivista quindicinale di attualità e documentazione cattolica, edita dal Centro editoriale dehoniano di Bologna.

¹⁸⁷ I risultati della ricerca sono stati presentati il 26/08/2013 dal prof. Paolo Naso, nel corso del Sinodo delle Chiese Metodiste e Valdesi, durante la serata pubblica sul tema *Santa ignoranza. Gli italiani, il pluralismo delle fedi, l'analfabetismo religioso*.

La stessa ricerca rivela che il 56% degli Italiani desidererebbe che i propri figli fossero informati su religioni diverse da quella cattolica mentre chi ha acquisito tali conoscenze, lo ha fatto soprattutto grazie ad agenzie formative diverse dalla scuola (parrocchia 43%, media 29%, scuola e università 25%). È interessante che il 63% degli intervistati sia favorevole all'apertura delle moschee.

Le difformità più evidenti tra le opinioni dei cattolici e i principi della Chiesa riguardano l'etica: infatti il 63% degli Italiani si dichiara d'accordo con il riconoscimento legale delle coppie omosessuali, il 74% con il testamento biologico, il 65% con la fecondazione assistita eterologa¹⁸⁸.

Eppure, benché una dimensione religiosa essenziale come la messa sia piuttosto trascurata da chi si dichiara cattolico, benché gli Italiani si dimostrino “cattolici *à la carte*”¹⁸⁹, benché la maggioranza di essi sarebbe impietosamente bocciata a un esame di catechismo, la scelta di avvalersi o di far avvalere i propri figli dell'IRC assume un peso enorme, a giudicare dal numero di alunni che ne usufruiscono.

I dati nazionali relativi all'anno scolastico 2012/2013, pubblicati per conto della CEI¹⁹⁰ dall'Osservatorio Socio-Religioso per il Triveneto, dicono che la percentuale di studenti che hanno scelto l'IRC è dell'88,9% (dell'89,8% se si considera anche la scuola cattolica): praticamente optano per l'insegnamento religioso nove studenti (o genitori) su dieci. L'analisi geografica:

¹⁸⁸ I dati sono tratti dal documento audiovisivo disponibile nel sito <http://www.abcs-chieseattiste.net/>, La religiosità degli Italiani, *Sinodo 2013, serata pubblica, intervento di Paolo Naso*.

¹⁸⁹ *Ivi*.

¹⁹⁰ Conferenza Episcopale Italiana, Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, Prot. N. 140/13/IRC, *I. Osservazioni sui risultati 2012-2013*, Roma, 22/10/2013.

		Tendenza della partecipazione: variazione annua media
Nord	82,9%	-0,58%
Centro	88,1%	-0,39%
Sud	97,9%	-0,06%

Tav. 34 – Percentuale studenti che si sono avvalsi dell'IRC, a. s. 2012/2013. Analisi per circoscrizione geografica.

L'analisi per tipo di scuola:

		Tendenza della partecipazione: variazione annua media
Infanzia	91,0%	-0,48%
Primaria	92,9%	-0,31%
Secondaria I grado	90,4%	-0,39%
Secondaria II grado	82,1%	-0,54%

Tav. 35 – Percentuale studenti che si sono avvalsi dell'IRC, a. s. 2012/2013. Analisi per tipo di scuola.

I dati relativi agli alunni stranieri rivelano che il 48,4% di essi si è avvalso, nell'a. s. 2012/2013, dell'insegnamento di religione cattolica. L'analisi geografica:

Nord	44,3%
Centro	55,3%
Sud	62,6%

Tav. 36 – Percentuale studenti con cittadinanza non italiana che si sono avvalsi dell'IRC, a. s. 2012/2013. Analisi per circoscrizione geografica.

L'analisi per tipo di scuola:

Infanzia	50,8%
Primaria	52,4%
Secondaria I grado	46,9%
Secondaria II grado	40,9%

Tav. 37 – Percentuale studenti con cittadinanza non italiana che si sono avvalsi dell'IRC, a. s. 2012/2013. Analisi per tipo di scuola.

Se dalle tavole 34 e 36 emerge che il sud è la parte più cattolica della penisola, qualche osservazione aggiuntiva può essere fatta sulle tavole 35 e 37, che mostrano un calo dell'interesse per l'IRC tra gli studenti della scuola secondaria di II grado.

Alle superiori, infatti, non sono i genitori a scegliere ma lo studente; ebbene, circa il 10% dei quattordicenni che alla primaria si erano avvalsi dell'IRC in forza dell'opzione di padri e madri, al momento di entrare al liceo o in un altro tipo di Istituto superiore cambiano opinione pur non cambiando l'orientamento religioso: forse i giovani, al contrario degli adulti, sono capaci di andare oltre la scelta operata solo in funzione della fede professata o ereditata per tradizione familiare. Chi sceglie di non avvalersi dell'IRC, infatti, non necessariamente è ateo o agnostico, potrebbe essere semplicemente una persona credente e praticante, che conosce e agisce alla luce di ciò che Cristo stesso ha insegnato: *Date a Cesare quel che è di Cesare e a Dio quel che è di Dio*¹⁹¹.

Senza indagare sulle motivazioni che orientano studenti e famiglie, sulle pur giuste critiche riguardo ai costi dell'IRC, sulle poco utili polemiche che tirano puntualmente in ballo crocefisso e chador, può essere utile, a conclusione del presente capitolo, riassumere alcuni degli aspetti affrontati.

- In Italia convivono persone che professano religioni differenti;

¹⁹¹ Vangelo di Marco, 12, 17.

- Le diverse religioni sono rappresentate da alunni e studenti nelle scuole;
- L'unica religione insegnata a scuola è quella cristiana cattolica;
- Chi non intende avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica può optare per altre attività che, comunque, prevedono un distacco dal gruppo classe e che spesso non sono offerte agli utenti in maniera completa né corretta;
- La scuola italiana ha scelto la prospettiva interculturale e individua nell'integrazione uno dei cardini dell'azione educativa e didattica. Ciò comporta anche una revisione dei curricoli in chiave interculturale, che corregga il loro etnocentrismo e la loro secolare "vocazione" a riconoscere un'unica tradizione culturale.

Ma l'insegnamento della religione cattolica non si tocca: la bandiera bianca e gialla, piantata solidamente sulla Scuola italiana, continua a garrire malgrado le tante voci critiche, ricordando le radici cristiane della nostra cultura e della cultura europea, mentre la laicità non riesce proprio ad abitare nelle nostre aule, neanche con un contratto d'affitto.

6 C'E' STRANIERO E STRANIERO: LUOGHI COMUNI SUGLI ALUNNI NON ITALIANI E SULLE LORO FAMIGLIE.

La già citata ricerca curata da Graziella Giovannini¹⁹² indaga, tra l'altro, su come i diversi gruppi di stranieri sono valutati dalla società. Gli insegnanti rispondono quasi all'unanimità che alcuni immigrati riscuotono una valutazione più negativa di altri. Ad essere visti più negativamente sono i gruppi nomadi¹⁹³ (84,4% delle risposte), seguiti dai Nordafricani (51,0%) e dagli Africani (35,0%). Sono i Latinoamericani e i Filippini, secondo gli insegnanti, i gruppi meglio accettati nel nostro Paese (rispettivamente 45,1% e 41,0% di risposte).

Alla base della valutazione negativa dei nomadi ci sono certamente gli stereotipi e i pregiudizi che da sempre ne caratterizzano la rappresentazione, generosamente alimentati dagli organi d'informazione e dalle normative emanate a livello nazionale¹⁹⁴: gli zingari rubano, rapiscono i bambini, sono sporchi, sfruttano; insomma, sono socialmente pericolosi e indesiderabili.

Agli insegnanti coinvolti nella ricerca non è stato chiesto se la medesima graduatoria può essere assunta anche per quantificare e qualificare le problematiche emergenti a scuola, tuttavia altre testimonianze consentono di confermare tale ipotesi e di operare un parallelismo.

¹⁹² Cit. p. 53.

¹⁹³ La generica denominazione di *nomadi* in realtà comprende una pluralità di condizioni e gruppi di differente provenienza: Rom di origine bosniaca, balcanica, provenienti dalla Romania, originari della città di Fiume (Rom Kalderasha), Rom abruzzesi. Molti Rom e Sinti hanno la cittadinanza italiana, pertanto non dovrebbero essere annoverati tra gli stranieri. Del "pianeta nomadi" fanno parte anche Rom Campani e Camminanti Siciliani (o Caminanti). In Massimiliano Fiorucci, *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma*, Aemme Publishing, Roma, 2011. Di seguito, per brevità, saranno usati come sinonimi i termini *nomadi* e *zingari*.

¹⁹⁴ Con il DPCM 21/05/2008 è stato dichiarato "lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia", successivamente esteso anche al Piemonte e al Veneto. Nel mese di giugno 2008, il Ministro Maroni annuncia la schedatura dei Rom attraverso la rilevazione delle impronte digitali, allo scopo di censire i residenti nei campi nomadi.

Nel 2000 Marco Brazzoduro ha evidenziato, attraverso un'indagine qualitativa¹⁹⁵, i fattori che ostacolano l'apprendimento degli alunni zingari:

- l'irregolarità della frequenza (ad essa concorrono la motivazione debole, la scarsa puntualità, la salute cagionevole, la povertà);
- la marginalità;
- l'insuccesso;
- le difficoltà specifiche (timore che l'integrazione possa privarli della loro identità);
- l'ostilità ambientale;
- l'impreparazione degli insegnanti;
- l'inadeguatezza istituzionale;
- la cultura zingara.

Questi elementi compongono un quadro tanto eloquente quanto sufficiente sia a delineare le difficoltà di integrazione per gli alunni Rom sia a spiegare perché il percorso scolastico di questi bambini si interrompa, in moltissimi casi, prima del completamento dell'obbligo.

I dati del Miur quantificano le presenze nei vari ordini di scuola degli alunni RSC¹⁹⁶ nell'anno scolastico 2012/2013¹⁹⁷:

Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II Grado	Totale
1.906	6.253	3.215	107	11.481

Tav. 38 – Alunni Rom, Sinti e Camminanti presenti nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola, a. s. 2012/2013.

¹⁹⁵ Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati, *Rom e Sinti: un'integrazione possibile. Italia ed Europa a confronto*, Napoli, 23 – 24 giugno 2000, Dipartimento per gli Affari Sociali - Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, pp. 93 – 102.

¹⁹⁶ La sigla RSC sarà usata per brevità e sta ad indicare i gruppi Rom, Sinti e Camminanti.

¹⁹⁷ I dati sono tratti da Quaderni Ismu 1/2014, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.S. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Iniziative e studi sulla multi etnicità, p. 118.

Oltre al fatto che solo un centinaio di ragazze e ragazzi RSC proseguano gli studi dopo aver compiuto quattordici anni, è immediatamente evidente che il maggior numero di presenze si registra nella scuola primaria; di questi bambini meno di un terzo ha frequentato la scuola dell'infanzia. Ciò comporta una mancanza di scolarizzazione che si traduce in problemi più o meno gravi nei primi cinque anni della scuola dell'obbligo.

A tale proposito Anna Rita Calabrò¹⁹⁸ ha condotto una ricerca¹⁹⁹ in cui, oltre a rilevare che i bambini zingari evidenziano difficoltà di vario tipo, (adattamento alle regole, orari, spazi; difficoltà di relazione e interazione nel gruppo; problemi di comprensione e uso della lingua italiana; difficoltà nell'ordinare, chiarire e riferire le esperienze secondo un ordine logico convenzionale), mette in luce che “ci sono i diversi tra i diversi: di fronte all'alterità dello zingaro, gli stranieri diventano ‘uguali’”²⁰⁰. Non a caso “Sebbene in ciascuna classe siano presenti, insieme agli italiani bambini zingari, nord africani e cinesi, è solo dei primi che, nel corso dell'intervista, tutte le insegnanti, senza alcuna eccezione, finiscono per parlare. Ogni domanda circa le problematiche e le iniziative inerenti alla presenza, nella scuola, di bambini di una cultura diversa, conduce ad un discorso sui bambini nomadi: solo loro sembrano essere gli stranieri, i diversi, coloro che costringono al confronto con l'altro. La lontananza culturale di cui è portatore un piccolo cinese, magari appena arrivato in Italia, o un bambino di colore, magari mussulmano, sembra annullarsi di fronte all'estraneità e all'imbarazzo che suscita la presenza di un bambino nomade”²⁰¹.

¹⁹⁸ Anna Rita Calabrò è sociologa e consulente dell'IPM “Cesare Beccaria” di Milano. Nell'anno scolastico 1993/94 ha svolto una ricerca in una scuola elementare della periferia milanese in cui sono inseriti anche bambini zingari. Nei colloqui e nelle interviste in profondità sono stati coinvolti: la direttrice della scuola, le insegnanti, genitori italiani e stranieri e le due mediatrici culturali che avevano il compito di assistere i bambini zingari nell'inserimento scolastico.

¹⁹⁹ A.R. Calabrò, *Uguaglianza e differenza: il caso dell'inserimento in una scuola elementare di bambini zingari e stranieri*. L'articolo è disponibile nel sito http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/06scuola_calabro-inserimento.htm.

²⁰⁰ *Ivi*.

²⁰¹ *Ivi*.

Le testimonianze delle insegnanti non lasciano margini di dubbio sulla problematicità dell'inserimento dei piccoli nomadi: "Con i bambini stranieri non ci sono difficoltà [...] mentre abbiamo qualche problema con gli zingari. [...] Soprattutto quelli che frequentano irregolarmente hanno anche dei problemi igienici, quindi, anche nell'aspetto, si evidenzia la loro diversità. Per cui gli altri bambini, soprattutto in prima, poco abituati ad essere in contatto con bambini diversi, hanno qualche perplessità. Certe volte non vogliono prendergli la mano perché non è pulita anche se poi noi maestre provvediamo mandandoli a lavare. Ma si vede che non c'è quella disponibilità immediata che si ha verso un altro bambino che si presenta con un aspetto più gradevole"²⁰².

Il non aver frequentato la scuola dell'infanzia è un aspetto particolarmente critico: "I bambini stranieri arrivano generalmente già scolarizzati [...] hanno già l'abitudine alla disciplina, all'apprendimento, allo studio [...] Per i bambini nomadi questo non avviene, non hanno punti di riferimento, sono molto disorientati"²⁰³. Ancora: "Quando arrivano a scuola i bambini zingari non sanno neanche tenere la matita in mano perché non hanno frequentato la scuola materna"²⁰⁴.

La questione dell'igiene è davvero molto sentita: "Venire a scuola significa anche imparare l'igiene che loro al campo, vuoi per problemi di acqua, vuoi perché fa freddo, non hanno. A scuola però bisogna esser puliti e un bambino nomade non è diverso, deve essere pulito come tutti gli altri: abituarlo ad essere uguale agli altri vuol dire anche essere pulito come gli altri"²⁰⁵. Ancora: "Ognuno ha la propria cultura, anzi culture diverse arricchiscono, ma l'igiene non fa parte della cultura, dobbiamo livellarci tutti. [...] Il problema dell'igiene potrebbe essere un motivo di rifiuto verso chi è diverso in quel senso"²⁰⁶.

²⁰² *Ivi.*

²⁰³ *Ivi.*

²⁰⁴ *Ivi.*

²⁰⁵ *Ivi.*

²⁰⁶ *Ivi.*

Un altro fattore problematico rimanda alla percezione che i genitori hanno dei piccoli nomadi: “All'inizio i genitori italiani fanno qualche storia soprattutto nei riguardi dei bambini nomadi. [...] Oppure può capitare che dicano che in questa scuola per curare i bambini zingari si trascurano gli altri e che con gli zingari siamo più tolleranti e indulgenti”²⁰⁷. Il sospetto non risparmia i rapporti extrascolastici: “I bambini zingari non vengono mai invitati a casa dei loro compagni. [...] La gente ha paura ad invitare i piccoli zingari a casa [...] visto che gira questa voce che gli zingari vanno a rubare nelle case. [...] A livello di gioco in classe non ci sono problemi. Ma fuori dalla scuola non ci sono rapporti. Anche perché è atavica la storia dei pregiudizi nei confronti dei nomadi... che rubano, che sono cattivi, per cui a casa non li vogliono”²⁰⁸. Le parole delle insegnanti possono essere lette con una doppia chiave interpretativa: da una parte emerge l’uguaglianza in classe, una sorta di *pax scholaris* che le insegnanti stesse contribuiscono a mantenere e alimentare; dall’altra trapela una velata giustificazione verso le famiglie che preferiscono tenere alla larga i nomadi dalle loro abitazioni e dai loro figli. Ancora una volta, come già illustrato, la cultura del sospetto e il timore del diverso è posta al di fuori della professionalità docente.

Per quanto riguarda l’apprendimento, le insegnanti intervistate non sembrano avere dubbi sulle difficoltà dei bambini zingari e sul carico di lavoro che comportano: “I bambini zingari sono molto lenti nell'apprendere. Hanno bisogno di ripetizioni continue. Non bisogna mai dare niente per scontato perché le cose prima o poi se le dimenticano”²⁰⁹. La tendenza a generalizzare concorre a creare lo stereotipo, che è il primo passo verso il pregiudizio: “I bambini cinesi [...] sono sempre molto sorridenti e disponibili ad accettare tutto quello che gli viene richiesto dagli adulti. [...] I bambini nord africani sono molto simili ai nostri: si sente che sono più vicini... sono mediterranei. [...] I bambini nomadi arrivano invece con

²⁰⁷ *Ivi.*

²⁰⁸ *Ivi.*

²⁰⁹ *Ivi.*

molte carenze di apprendimento, memorizzano con molta difficoltà, hanno una capacità di attenzione molto inferiore a quella degli altri bambini”²¹⁰.

Le testimonianze riportate costituiscono una conferma all’ipotesi iniziale: così come nomadi, zingari e Rom occupano l’ultimo gradino nella scala di gradimento sociale, allo stesso modo sono considerati i più problematici e difficili a scuola.

La ricerca condotta nel 2001 da Camilla Pagani e Francesco Robustelli²¹¹ sugli atteggiamenti degli insegnanti italiani riguardo all’inserimento nelle scuole di alunni immigrati, fornisce ulteriori prove della connessione tra le difficoltà che i piccoli Rom portano a scuola e la riluttanza della società alla loro integrazione. Gli insegnanti rilevano forti criticità legate al fatto che i bambini svolgano lavori da adulti o vadano a chiedere l’elemosina, ponendo la scuola in secondo piano rispetto a quanto fanno gli altri alunni.

Nel *focus group*²¹² dedicato ai Rom la discussione tocca, in particolare, la posizione dei genitori: oltre a non favorire la frequenza dei figli e la loro partecipazione a gite e altre iniziative extracurricolari, non dimostrano interesse né stabiliscono rapporti con l’istituzione scuola. Le difficoltà incontrate sembrano essere tali e tante da spogliare di qualsiasi parvenza di accettazione le dichiarazioni degli insegnanti: “ho avuto tre nomadi e non lo auguro a nessuno”²¹³; alla domanda se ci sono zingari nella scuola le risposte sono eloquenti: “ Per fortuna no”²¹⁴ e “Io non li ho mai avuti in classe, ma conosco colleghi che li hanno avuti e mi dicevano che era quasi impossibile entrare in comunicazione con loro e educarli

²¹⁰ *Ivi*.

²¹¹ Camilla Pagani e Francesco Robustelli sono psicologi presso l’Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche. I risultati della loro ricerca, che ha coinvolto dieci scuole del centro Italia, sono raccolti nel libro C. Pagani F. Robustelli, *Marek a scuola. Gli insegnanti e l’inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano 2012.

²¹² Il *focus group* o *gruppo di discussione* è una tecnica qualitativa utilizzata nelle scienze umane e sociali. Nata negli Stati Uniti negli anni ’40, ad opera dei sociologi K. Levin e R. Merton, consiste in una discussione in cui un gruppo di persone parla e si confronta su un determinato tema, sotto la supervisione di un moderatore.

²¹³ C. Pagani F. Robustelli, *Marek a scuola. Gli insegnanti e l’inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 77.

²¹⁴ *Ivi*.

ai valori di rispetto e di comportamento minimali per stare in classe. Non si riesce proprio a penetrare nel loro modo d'essere. Proprio una cultura all'opposto della nostra"²¹⁵.

Forse una maggiore conoscenza della cultura Rom percepita come tanto diversa e lontana potrebbe aiutare l'integrazione scolastica e, a partire da questa invertire, o almeno correggere, in senso positivo la relazione causa-effetto tra integrazione a scuola e nella società.

All'inizio di questo capitolo è stata riportata la "classifica" dei gruppi immigrati che, a giudizio degli insegnanti, risultano meno graditi agli Italiani. Al secondo posto, dopo i nomadi, ci sono i nordafricani, tra i primi a scegliere l'Italia per il loro progetto migratorio: Tunisini, Marocchini, Algerini, Egiziani, Libici. In questa sede è lecito chiedersi dove vadano ricercate le ragioni dell'ostilità verso questi gruppi e se le stesse abbiano un riscontro nell'integrazione scolastica dei bambini provenienti dalle nazioni che si affacciano sull'altra sponda del Mediterraneo.

In merito alla prima questione, sembra che ciò che ci rende i nordafricani tanto sgraditi sia l'appartenenza religiosa. Pur essendo, con l'ebraismo e il cristianesimo, una delle tre grandi religioni monoteistiche, all'Islam la cultura occidentale riserva atteggiamenti che spaziano dal sospetto alla critica aperta, all'insofferenza, al disprezzo, all'attacco diretto. Dopo l'11 settembre i termini *musulmani-talebani-terroristi* sono stati associati con troppa facilità, equiparando una persona di fede islamica a un potenziale terrorista e dando luogo a indegne manifestazioni di intolleranza xenofoba. Di seguito alcuni fatti di cronaca, che vedono protagonisti non solo persone comuni, ma anche rappresentanti delle Istituzioni e della Chiesa cattolica:

- Il 15 febbraio 2006 il leghista Roberto Calderoli esibisce in TV una T-shirt su cui è stampata una vignetta che irride a Maometto; l'improvvisato *defilé* provoca reazioni violente

²¹⁵ *Ivi.*

nei Paesi islamici²¹⁶; l'anno successivo, nel mese di settembre, lo stesso parlamentare annuncia che porterà il proprio maiale a passeggiare sul terreno destinato alla costruzione di una moschea a Bologna²¹⁷.

- A maggio 2008 monsignor Giuseppe Betori, segretario generale della CEI, lancia un monito ai sacerdoti che concedono i locali ecclesiastici per la preghiera musulmana. Tali locali sono spesso utilizzati per lo svolgimento di riti ortodossi, tuttavia non si può fare lo stesso con i riti islamici, poiché i luoghi utilizzati per questi ultimi, secondo l'Islam, non sono più disponibili per altre religioni²¹⁸;

- A gennaio 2009, a Bologna, croci celtiche, svastiche e le scritte «Vai via» sono state tracciate sulle saracinesche di alcuni negozi gestiti da immigrati musulmani²¹⁹;

- A marzo 2012 a Monterotondo (Roma) due sorelle tunisine, una delle quali indossava il velo, sono state insultate e aggredite verbalmente da un gruppo di giovani che ha urlato alla donna con il capo coperto: "In Italia non puoi portare il velo, vai al paese tuo, kamikaze, fatti saltare in aria"²²⁰

- A luglio 2012 a Roma, nel quartiere di Tor Pignattara, due ragazzi musulmani sono fatti oggetto di un vero e proprio pestaggio sotto gli occhi delle forze dell'ordine²²¹.

L'elenco potrebbe allungarsi, ma non è necessario, così come non serve citare gli episodi di intolleranza e violenza commessi da musulmani contro persone di fede diversa; qui lo scopo non è di dare interpretazioni manichee né di ripetere che in ogni contesto giustizia e ingiustizia convivono fianco a fianco, a prescindere dalla nazionalità, dal colore e

²¹⁶ *Magliette anti-Islam e maiale day. Tutte le provocazioni di Calderoli*, in <http://www.lastampa.it>, 14/07/2013.

²¹⁷ *Un maiale-day contro la moschea*, in <http://www.corriere.it>, 14/09/2007.

²¹⁸ *Monito della CEI ai sacerdoti italiani "Niente sale parrocchiali a islamici"*, in <http://www.larepubblica.it>, Esteri, 27/05/2008.

²¹⁹ *Svastiche su negozi musulmani alla Barca*, in <http://www.larepubblica.it> Archivio, 18/01/2009.

²²⁰ *Giovani tirano il velo a donna musulmana "In Italia non si porta, vai nel tuo paese"*, in <http://www.roma.repubblica.it>, 30/03/2012.

²²¹ *Agguato razzista a Tor Pignattara: due Bengalesi pestati*, in <http://www.romatoday.it>, 26/07/2012.

dalla professione religiosa. È importante, però, valutare come la scuola si pone di fronte all'Islam, come risponde alle esigenze degli alunni musulmani.

Stando alle cronache degli ultimi anni non sembra che la scuola e gli insegnanti italiani si siano schierati in aperto contrasto con la religione di Maometto, ad eccezione del caso della scuola di Adro, in provincia di Brescia che nel 2010, dopo essere balzata agli onori delle cronache per essersi adornata con settecento simboli leghisti del “sole delle Alpi” e aver scatenato un caso mediatico per aver negato l'accesso alla mensa a chi non era in regola con il pagamento delle rette, ha fatto nuovamente parlare di sé per un'altra inquietante iniziativa: il sindaco leghista Oscar Lancini, che guida una giunta monocolore, decreta che non saranno più previsti pasti alternativi per gli alunni di fede islamica che, come si sa, non mangiano carne di maiale. Qualsiasi deroga deve essere giustificata da certificazione medica²²². In merito al caso di Adro vanno fatte due precisazioni.

La prima riguarda la lettera inviata dall'Ucoii (Unione delle comunità islamiche in Italia) al Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, per segnalare “la difficile condizione che stanno vivendo i musulmani in un'ampia zona del Paese segnatamente il Nord d'Italia. [...] Lo sforzo coeso e coerente dei musulmani in Italia [...] di dare pieno credito ai principi fondanti della Repubblica viene spesso frustrato per ragioni di mera propaganda politica. [...] Una certa ostilità politica si esacerba per l'azione irresponsabile di taluni amministratori locali e giunge fino ad impedire il godimento di elementari diritti come la possibilità di assolvere pacificamente ai riti prescritti e il rispetto delle norme in materia alimentare”²²³. Le parole del presidente dell'Ucoii, Ezzeddin Elzir non denunciano la scuola né i suoi operatori, bensì una parte politica che stigmatizza la diversità culturale e religiosa strumentalizzandola a scopo propagandistico, rendendo difficile la vita ai musulmani che

²²² *Menù padano alla scuola di Adro. Gli islamici: provocazione odiosa*, in <http://archivistorico.corriere.it>, 25/09/2010.

²²³ *Ucoii: al nord musulmani discriminati*, in <http://www.stranieriinitalia.it> il portale dei nuovi cittadini, 24/09/2010.

risiedono in tutto il Nord Italia e, si può aggiungere, spianando la strada ad azioni violente e attentati²²⁴.

D'altra parte, e questa è la seconda precisazione, il Dirigente della scuola di Adro si esprime con toni e contenuti molto più concilianti, dichiarando che, con un po' di buon senso, è possibile trovare una soluzione e offrire un'alternativa ai menù a base di carne suina.

L'episodio di Adro induce, dunque, a pensare che l'intolleranza religiosa si collochi al di fuori della scuola ma non lontano da essa, dato che è pronta a rientrarvi sotto forma di accesa protesta e ferma rivendicazione dei diritti quando si attuano iniziative concrete ispirate, per la verità, più al rispetto delle minoranze che alla laicità dell'istituzione scolastica.

Il riferimento è al malcontento espresso da genitori e opinione pubblica nei confronti di insegnanti che hanno modificato o abolito le manifestazioni di tipo religioso legate al Natale, alla Pasqua o ad altre ricorrenze²²⁵. In tutti i casi in cui si è verificato questo cambiamento di rotta, sono seguite, specialmente sui social network, espressioni di scontento, disapprovazione e condanna da parte delle famiglie degli alunni e di chi si è sentito personalmente deprivato di un pezzo irrinunciabile della propria identità.

Da parte loro, molti insegnanti pare che sposino liberamente l'orientamento areligioso, forse per dimostrare la propria apertura al multiculturalismo o forse perché si rendono conto che opporsi ad una celebrazione a scuola è ben poca cosa in confronto allo spazio di cui la Chiesa cattolica dispone nel sistema scolastico italiano.

²²⁴ Azioni di sfregio e attentati sono stati perpetrati a danno delle moschee di Albenga (1994), Segrate (2004), Savona (2004), Abbiategrasso (2007), Brescia (2007), Bologna (2010).

²²⁵ Alcuni esempi: A Caorso, in provincia di Piacenza, la dirigente scolastica elimina il presepe e altri riferimenti religiosi per non offendere i bambini stranieri (2012); a Vallermosa (Cagliari) alcune insegnanti hanno rifiutato di partecipare alla messa in commemorazione dei caduti per la presenza di due alunni musulmani (2013); a Leonessa (Rieti) la dirigente del locale Istituto Comprensivo cancella la messa in programma nella scuola e tutti i riferimenti religiosi dalle manifestazioni natalizie, per rispetto a tre alunni di fede islamica (2007).

Eppure i dati delle ricerche effettuate parlano chiaro: il 46° Rapporto Censis (2012), al capitolo “Sicurezza e cittadinanza”, riferisce che la dimensione religiosa dell’integrazione si contraddistingue per un atteggiamento di indifferenza che, nel caso dell’Islam, si trasforma in insofferenza. Se, infatti, solo il 26,9% degli italiani si dice contrario all’apertura di una sinagoga, un tempio buddhista o una chiesa ortodossa nelle vicinanze della propria abitazione, la percentuale sale al 41,1% nel caso di una moschea²²⁶.

A maggio 2014, il Pew Research Center²²⁷ ha pubblicato i dati di un’inchiesta che riguarda Francia, Germania, Grecia, Italia, Polonia, Spagna e Regno Unito. Il tema: le opinioni su musulmani, Ebrei e Rom. La posizione dell’Italia è nettamente la più negativa verso i musulmani: ben il 63% dei nostri connazionali è critico nei confronti degli islamici²²⁸.

Un sondaggio della FLM²²⁹ rivela atteggiamenti favorevoli degli Italiani verso l’immigrazione, lo ius soli, la nomina di un ministro di colore (il riferimento è a Cécile Kyenge, ministro dell’integrazione del governo Letta dal 28 aprile 2013 al 22 febbraio 2014); ma alla domanda se ci siano religioni che creano problemi sul territorio, oltre la metà degli intervistati (52%) risponde di sì e di questi l’82% fa riferimento all’Islam (le percentuali relative alle altre religioni non superano il 7%)²³⁰.

È possibile che gli insegnanti, o almeno la maggior parte di essi, siano compresi nelle percentuali non ostili ai musulmani? In fondo in Italia maestri e professori costituiscono il

²²⁶ 46° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2012, cap. *Sicurezza e cittadinanza*.

²²⁷ Il Pew Research Center è un centro demoscopico con sede a Washington DC, che fornisce informazioni sui temi, gli atteggiamenti e le tendenze presenti negli Stati Uniti e nel mondo.

²²⁸ *Cosa pensano gli europei di musulmani, ebrei e rom*, i dati sono riportati nel sito <http://www.ilpost.it>, 14/05/2014.

²²⁹ La Fondazione Leone Moressa (FLM) è un istituto di studi e ricerche nato nel 2002 da un’iniziativa della Associazione Artigiani e Piccole Imprese di Mestre CGIA. Ha acquisito specifiche qualifiche e competenze legate allo studio del fenomeno migratorio indirizzato in maniera prevalente ai temi dell’economia dell’immigrazione.

²³⁰ *Gli italiani scelgono l'accoglienza verso gli immigrati, quasi l'80% dei cittadini a favore dello 'ius soli' e della nomina del ministro all'integrazione Kyenge. Si mantiene però la diffidenza verso i musulmani*, in <http://www.sondaggi proiezioni.blogspot.it>, 16/07/2013.

2,4% della popolazione attiva²³¹; tuttavia una conclusione di questo tipo appare quantomeno improbabile; più verosimile l'interpretazione secondo cui, sebbene tutt'altro che ben disposti verso la cultura e la religione islamica, i docenti mettano in atto comportamenti di apertura e rispetto a scuola, per poi esprimere giudizi improntati alla diffidenza e alla paura fuori dell'aula, come dimostra la testimonianza di un'insegnante coinvolta nella ricerca di Camilla Pagani e Francesco Robustelli²³²: “Riteniamo che non siano colpevoli di nulla? Dopo l'11 settembre qualcosa è cambiato. Se vedi qualcuno con il velo già hai paura”²³³.

²³¹ Dati tratti da Eurydyce – Indire (a cura di), *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*, pubblicato con il contributo del Miur, 2013, p. 3.

²³² Cit. p. 124.

²³³ C. Pagani F. Robustelli, *Marek a scuola. Gli insegnanti e l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 82.

PARTE SECONDA

LA RICERCA

1 – PERCHE' QUESTA RICERCA

La scelta di sondare gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli alunni non italiani nasce dalla consapevolezza, acquisita per esperienza vissuta, che negli ultimi quindici anni la scuola e chi vi opera hanno radicalmente cambiato metodi, prospettive e azioni. Il fenomeno migratorio ha reso multiforme la società e, con essa, l'istituzione scolastica. Le presenze di alunni con cittadinanza non italiana sono gradualmente aumentate e, se in un primo momento regnava la convinzione che l'acquisizione della lingua avrebbe risolto ogni difficoltà, con il passare del tempo ci si è resi conto che sono ben altri i nodi da sciogliere per realizzare il progetto interculturale, primo fra tutti la presa di coscienza che un progetto di questo tipo richiede l'impegno e lo sforzo congiunto di tutti, stranieri e autoctoni. In particolare, da parte di questi ultimi, si rende indispensabile la disponibilità a mettere in gioco i diversi aspetti della propria cultura.

Chi, come me, ha iniziato a insegnare negli anni '80, in quella che allora si chiamava Scuola Elementare, ha avuto modo di assistere a notevoli cambiamenti di tipo organizzativo e didattico (cito come esempio i programmi del 1985, l'autonomia scolastica, l'organizzazione modulare, il ritorno all'insegnante unico nella scuola primaria, l'inserimento della lingua straniera nei programmi curricolari) ai quali ci si è adattati più o meno di buon grado, più o meno facilmente, consci del fatto che le trasformazioni rimanessero connesse alla sfera professionale e che non investissero l'ambito valoriale di ciascuno di noi.

L'arrivo di alunni non italiani, al contrario, ha messo in questione quanto davamo per scontato in merito alla nostra identità, alla nostra idea di "Altro", alla nostra visione della società. A fronte dei massicci flussi migratori, infatti, molti insegnanti si sono trovati a dover conciliare la propria percezione degli immigrati con il fatto di averne in classe i figli; in altre

parole molti hanno dovuto operare una sintesi tra frasi del tipo “sono troppi, è un’invasione”; “per strada non si sente più parlare l’italiano”; “pretendono troppo, rubano”, con altre come “il bambino straniero è più attento degli italiani”; “ce ne fossero di genitori severi come gli stranieri”; “la bambina romena è la prima della classe”. Ovviamente non sono mancate (né mancano) affermazioni critiche, soprattutto riguardo alle famiglie che “non li seguono affatto”; “non si fanno mai vedere a scuola”; “a loro importa solo parcheggiare i figli al tempo pieno”²³⁴.

Esternazioni così contrastanti hanno sollecitato il mio interesse a scoprire l’eventuale esistenza di un legame tra ciò che gli insegnanti pensano dell’immigrazione in generale e il modo in cui percepiscono gli alunni stranieri, tra le loro dichiarazioni come cittadini membri di una comunità e l’immagine professionale che danno di se stessi.

Il gruppo coinvolto è costituito da colleghi e colleghe che conosco da tempo e con cui attualmente lavoro, ai quali ho chiesto di rispondere in forma anonima a un questionario strutturato in tre parti: la prima relativa a dati personali e professionali, la seconda riguardante il fenomeno dell’immigrazione, la terza focalizzata sull’inserimento e l’integrazione degli alunni non italiani nella nostra scuola.

L’ipotesi da cui la ricerca prende le mosse è la seguente:

Anche quando gli insegnanti dichiarano che la presenza di alunni stranieri costituisce un arricchimento e dimostrano apertura e disponibilità ad accoglierli e a favorire la loro integrazione, percepiscono questi bambini come un problema che comporta carichi aggiuntivi di lavoro. Ciò dipende dal loro atteggiamento diffidente verso gli immigrati e, in generale, verso il fenomeno dell’immigrazione.

2 – IL CONTESTO

²³⁴ Le espressioni citate, anche se non possono essere documentate, sono state realmente pronunciate da insegnanti di scuola primaria e riportate fedelmente da chi scrive.

La ricerca ha coinvolto cinquanta insegnanti dei due plessi di scuola primaria che fanno capo all'Istituto Comprensivo "Goffredo Mameli" di Palestrina (Roma).

2.1 Il Comune di Palestrina

Palestrina è un comune a sud-est di Roma, lungo la via Prenestina, cui ha dato il nome, in quanto l'antico nome della città era "Præneste". Dista dalla capitale poco più di trentasei chilometri in linea d'aria. Il territorio si estende per 46,85 chilometri quadrati.

Il comune di Palestrina conta 23.423 abitanti²³⁵ distribuiti, oltre che nel centro urbano, nelle frazioni di Carchitti e Valvarino²³⁶.

Il centro urbano e il territorio circostante presentano caratteristiche storiche, socio-culturali ed economiche molto diverse.

La città di Palestrina, le cui origini si perdono nella leggenda, vanta una storia millenaria; i primi reperti archeologici sono datati VIII secolo a.C.

Conquistata da Roma nel 380 a.C., i suoi abitanti ottengono la cittadinanza romana nel I secolo a.C.

In epoca medievale Palestrina è diocesi suburbicaria e nel 1525 (1526?) dà i natali all'insigne compositore Giovanni Pierluigi Sante, ricordato universalmente con il nome della sua città.

Nel XIX secolo Palestrina ospita il quartier generale dei garibaldini della seconda Repubblica Romana. La storia del XX secolo è contrassegnata dai bombardamenti della seconda guerra mondiale che portano morte e distruzione nella città, ma consentono la

²³⁵ Tutti i dati relativi alla popolazione italiana e straniera sono aggiornati al 31/12/2013 e sono stati reperiti presso il Comune di Palestrina.

²³⁶ Più avanti si farà riferimento solo alla frazione di Carchitti, poiché ospita uno dei due plessi scolastici coinvolti nella ricerca; la scuola in questione è frequentata anche dagli alunni residenti a Valvarino; inoltre dati e informazioni relativi a quest'ultimo centro abitato non sarebbero di alcuna utilità ai fini del presente lavoro.

scoperta di preziosi reperti²³⁷. Sono numerose, infatti, le testimonianze storiche e archeologiche di cui i cittadini vanno, a ragione, molto orgogliosi e che costituiscono spesso lo spunto per attività progettuali a livello scolastico, come pure le tradizioni locali.

Ben diverso il profilo storico delle due frazioni situate a valle, tra la via Casilina e i Colli Albani. Esse, oltre ad avere origini piuttosto recenti, non possiedono la rilevanza del centro urbano. L'importanza di Valvarino è rimasta legata, fino agli anni '80, alla stazione ferroviaria, inaugurata nel 1927 e soppressa per sottoutilizzo. Lo stesso è avvenuto per il plesso di scuola elementare, chiuso nel 1990.

Carchitti, invece, nasce nel XIX secolo ad opera di un gruppo di agricoltori di Capranica che, impiegati nella coltivazione delle terre dei principi Barberini, iniziarono a stabilire le prime capanne nel territorio loro affidato, all'epoca chiamato Mezzaselva (le terre saranno riscattate e assegnate ai contadini nel 1949). Nella storia delle due frazioni, in modo particolare in quella di Carchitti, un posto di primo piano è riservato al primo maestro del luogo, Felice Socciarelli, che dal 22 ottobre 1929, per dodici anni, insegnò ai bambini che “non conoscevano i colori”²³⁸ insieme alla moglie Irene Bernasconi. A Socciarelli sono intitolate la locale scuola primaria e una piazza del paese²³⁹.

La città di Palestrina e le frazioni che fanno parte del Comune presentano anche differenze dal punto di vista occupazionale e socio-culturale. Il centro urbano è caratterizzato da una fiorente imprenditoria che si realizza nelle piccole e medie imprese, nel commercio, nei servizi. Il livello di istruzione della popolazione è medio-alto. Numerose le associazioni artistiche, culturali, sportive e ricreative che coinvolgono larghe fasce di popolazione.

²³⁷ Le informazioni sono tratte da AA.VV., *Guida storico turistica di Palestrina*, Circolo Culturale R. Simeoni, 1994.

²³⁸ I. Bernasconi – G. Sforza, *Quando i bambini non conoscevano i colori*, Circolo Culturale Prenestino R. Simeoni, 1993.

²³⁹ Una puntuale rappresentazione della realtà di Mezzaselva (l'attuale Carchitti) si trova nel libro di F. Socciarelli e L. Volpicelli, *Scuola e vita a Mezzaselva*, La Scuola, 1962.

La frazione di Carchitti, che dista circa otto chilometri da Palestrina, si contraddistingue per un'economia su base agricola-familiare; buona parte dei maschi residenti svolge anche attività nel terziario, principalmente lavori impiegatizi a basso inquadramento che consentono di occuparsi delle attività agricole. La percentuale delle donne che lavorano fuori casa si è innalzata negli ultimi dieci anni. Pochi gli esercizi commerciali e i servizi, cosicché gli abitanti devono necessariamente spostarsi nel centro urbano per molte delle loro esigenze. Questo vale anche per bambini e ragazzi, qualora vogliano frequentare attività sportive o ricreative.

Il livello culturale della popolazione di Carchitti è medio-basso, anche tra le persone che hanno meno di quarant'anni. Particolarmente sentito l'attaccamento alle tradizioni e alle radici, che spesso pone in contrasto Carchittani e Palestrinesi. Dagli anni '90 la società locale non è più omogenea in conseguenza dell'arrivo di nuclei familiari provenienti soprattutto dalla periferia di Roma. Ciò ha contribuito a mitigare il forte attaccamento fondato sui legami reciproci, sulla vicinanza, l'affinità di pensiero e di modelli di vita, la condivisione di esperienze, il retaggio culturale.

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole primarie di Palestrina e Carchitti sarà trattata dettagliatamente più avanti.

2.2 Cittadini non italiani nel Comune di Palestrina

Nel 2007 la presenza di cittadini non italiani nel Comune di Palestrina superava di pochissimo le ottocento unità ma già nell'anno successivo si registravano 1.261 residenti stranieri. Da allora la crescita è stata costante e, secondo i dati aggiornati al 31 gennaio 2013, risiedono a Palestrina 2.696 persone provenienti da Paesi europei ed extraeuropei; questi cittadini rappresentano l'11,5% della popolazione residente, che conta 23.423 abitanti.

Le nazioni più rappresentate sono la Romania, l'Albania e la Polonia, mentre gli uomini superano, anche se di poco, le donne:

Stranieri residenti nel Comune di Palestrina (totale residenti: 23.423)			
	Valore assoluto	Percentuale sul totale degli stranieri	Percentuale sul totale della popolazione
Maschi	1.397	51,8%	6,0%
Femmine	1.299	48,2%	5,5%
Totale stranieri	2.696	100,0%	11,5%

Tav. 39 – Cittadini stranieri residenti nel comune di Palestrina, dati aggiornati al 31/12/2013 (valori assoluti e percentuali).

2.3 Le scuole del Comune di Palestrina

Il Comune di Palestrina ospita un buon numero di scuole facenti capo a tre Istituti Comprensivi, come indicato nella tavola 40.

La suddivisione riportata è il risultato del dimensionamento avvenuto nel 2012. Prima di tale data esistevano due Circoli Didattici: il “I Circolo G. Mameli”, il “II Circolo”, intitolato a Karol Wojtyla nel 2007 (fino all’a. s. 1999-2000 il “G. Mameli” era l’unico Circolo Didattico) e la scuola media “Pierluigi”.

Denominazione	Scuole
Istituto Comprensivo “Goffredo Mameli”	Scuole dell’infanzia e primaria “G. Mameli” (Palestrina); Scuole dell’infanzia e primaria “F. Socciarelli” (Carchitti); Scuola secondaria di I grado ex “Pierluigi” (succursale Carchitti).
Istituto Comprensivo “Karol Wojtyla”	Scuole dell’infanzia e primaria “K. Wojtyla” (Palestrina); Scuola dell’infanzia ex “Gescal” (Palestrina); Scuola secondaria di I grado ex “Pierluigi” (succursale via Ceciliana).
Istituto Comprensivo “Giovanni Pierluigi”	Scuole dell’infanzia e primaria ex “Barberini” (Palestrina); Scuole dell’infanzia e primaria “Jacopone da Todì” (Castel San Pietro Romano); Scuola secondaria di I grado ex “Pierluigi” (Palestrina, sede centrale).

Tav. 40 – Prospetto delle scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di I grado nel comune di Palestrina.

Il piano di dimensionamento messo in atto nel 2012, che avrebbe dovuto garantire la continuità verticale nel primo ciclo dell’istruzione, mostra un’incoerenza di fondo per

quanto riguarda l'I. C. "G. Mameli", i cui circa 350 alunni di scuola primaria frequentanti a Palestrina dovrebbero accedere, teoricamente, alla secondaria di I grado facente parte dell'Istituto la quale, però, si trova a Carchitti. Ovviamente nessun bambino del Centro Urbano si sposta nella frazione dopo la classe quinta, sia per motivi logistici sia perché la secondaria di Carchitti è piccolissima, dotata di spazi angusti e insufficienti anche per i settanta – ottanta allievi che normalmente ne costituiscono l'utenza²⁴⁰; ciò condiziona i progetti di continuità e di avvicinamento tra gli alunni del centro e quelli della periferia. Gli alunni degli altri due Istituti, invece, terminata la scuola primaria si distribuiscono nelle ex scuole medie in maniera più conforme al criterio della continuità; eventuali cambi d'Istituto dipendono da scelte di opportunità connesse con fattori quali la distanza da casa, la conoscenza pregressa della scuola, le amicizie tra ragazzi.

Un discorso a parte riguarda gli alunni del Comune di Castel San Pietro Romano che devono obbligatoriamente scendere a Palestrina per frequentare la scuola secondaria di I grado.

Da qui in avanti il discorso sarà focalizzato sui due plessi di scuola primaria dell'I. C. "G. Mameli", in quanto sono stati il contesto della ricerca²⁴¹.

2.4 La scuola Primaria: popolazione scolastica e organizzazione²⁴²

²⁴⁰ Spesso avviene il contrario: alunni che hanno frequentato la primaria a Carchitti, si iscrivono alla scuola secondaria in una delle sedi di Palestrina, anticipando di tre anni il pendolarismo inevitabile una volta che accederanno alla secondaria di II grado.

²⁴¹ Le due scuole primarie i cui insegnanti sono stati coinvolti nella ricerca saranno chiamate, per brevità, *scuola primaria di Palestrina* e *scuola primaria di Carchitti*.

²⁴² Tutti i dati riportati sono relativi all'a. s. 2013-2014.

Gli alunni della Primaria di Palestrina sono quasi il triplo di quelli di Carchitti. I dati, relativi all'anno scolastico 2013-2014, sono riportati nella tabella seguente.

Scuola primaria Palestrina	Scuola Primaria Carchitti
356 alunni	128 alunni

Tav. 41 – Numero degli alunni che hanno frequentato la scuola primaria a Palestrina e a Carchitti nell'a. s. 2013 – 2014.

È utile analizzare l'organizzazione delle due scuole primarie dell'I. C. "G Mameli", per avere una prima indicazione dei bisogni degli alunni con cittadinanza non italiana e delle risposte che la scuola fornisce loro.

Scuola	Numero classi a tempo pieno	Numero classi a tempo antimeridiano
"G. Mameli" Palestrina	5 (I [^] A, II [^] A, III [^] A, IV [^] A, V [^] A)	11 (I [^] B-C, II [^] B-C, III [^] B-C, IV [^] B-C, V [^] B-C, V [^] D)
"F. Socciarelli" Carchitti	9 (I [^] A-B, II [^] A-B, III [^] A, IV [^] A-B, V [^] A-B)	Non ci sono classi a tempo antimeridiano

Tav. 42 – Organizzazione del tempo scuola nelle classi delle scuole primarie di Palestrina e Carchitti, a. s. 2013-2014.

Gli alunni con cittadinanza non italiana che hanno frequentato le due scuole primarie dell'I. C. "G. Mameli" nell'a. s. di riferimento sono stati 72 (107 se si considerano tutte le scuole dell'Istituto, a conferma del fatto che il maggior numero di alunni stranieri frequenta la scuola primaria); la loro distribuzione nei due plessi e i valori percentuali rispetto al totale dei frequentanti sono riassunti nella tabella seguente.

Alunni delle scuole primarie dell'I. C. "G. Mameli	
Alunni con cittadinanza italiana	Alunni con cittadinanza non italiana
412	72
85,1%	14,9%

Totale			
484			
100,0%			
Scuola primaria Palestrina		Scuola Primaria Carchitti	
Alunni italiani	Alunni non italiani	Alunni italiani	Alunni non italiani
298	58	114	14
83,7%	16,3%	89,0%	11,0%
Totale		Totale	
356		128	
100,0%		100,0%	

Tav. 43 – Alunni italiani e stranieri dell’I. C. “G. Mameli” e loro distribuzione nelle scuole primarie di Palestrina e Carchitti, l’a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali).

La percentuale totale di alunni non italiani (14,9%) è nettamente superiore all’analogo dato nazionale che, per l’a. s. 2012-2013, si attesta al 9,8% (tav. 1); se si considerano, invece, le presenze di stranieri nelle scuole primarie del Lazio (tav. 19), si può osservare che la primaria di Palestrina si pone in terza fascia, cioè tra le scuole che accolgono una percentuale di allievi non italiani che va dal 15% al 29%, mentre la primaria di Carchitti rientra nel gran numero di scuole (1.014) in cui gli alunni stranieri non superano il 14% del totale degli iscritti.

È stato analizzato il trend di crescita delle presenze straniere nelle due scuole primarie dell’I.C. “G. Mameli” dall’a. s. 2004-2005 all’a. s. 2013-2014 (tra parentesi il totale degli alunni).

AA. SS.	Scuola primaria di Palestrina	Scuola primaria di Carchitti	Totale
----------------	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------

2004/05	24 (259) 9,2%	3 (103) 2,9%	27 (362) 7,4%
2005/06	37 (285) 12,9%	8 (115) 6,9%	45 (400) 11,2%
2006/07	43 (304) 14,1%	17 (133) 12,7%	60 (437) 13,7%
2007/08	57 (306) 18,6%	22 (151) 14,5%	79 (457) 17,2%
2008/09	54 (307) 17,5%	19 (147) 12,9%	73 (454) 16,0%
2009/10	56 (331) 16,9%	23 (148) 15,5%	79 (479) 16,4%
2010/11	59 (352) 16,7%	18 (143) 12,5%	77 (495) 15,5%
2011/12	67 (362) 18,5%	15 (144) 10,4%	82 (506) 16,2%
2012/13	64 (379) 16,8%	19 (130) 14,6%	83 (509) 16,3%
2013/14	58 (356) 16,3%	14 (128) 11,0%	72 (484) 14,8%
2012/13	64 (379) 16,8%	19 (130) 14,6%	83 (509) 16,3%
2013/14	58 (356) 16,3%	14 (128) 11,0%	72 (484) 14,8%

Tav. 44 – Alunni stranieri nelle scuole primarie di Palestrina e Carchitti dall’a. s. 2004-2005 all’a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali).

I valori riportati sono nettamente superiori sia a quelli registrati a livello nazionale (tav. 1) sia alla percentuale relativa alla provincia di Roma (tav. 18). La quota massima di alunni non italiani è stata registrata nell’a. s. 2007-2008 e, da allora in poi, se si esclude l’a. s. 2013-2014, la percentuale di allievi stranieri ha sempre superato il 15%.

Gli alunni stranieri sono presenti in misura maggiore nelle classi a tempo pieno; di seguito la loro distribuzione per sezione in base all’organizzazione del tempo scuola. La

tabella si riferisce solo alla primaria di Palestrina, poiché a Carchitti non ci sono classi a tempo antimeridiano.

Scuola primaria Palestrina (sezioni)	Alunni frequentanti	Alunni con cittadinanza non italiana	Percentuale degli alunni non italiani
Sez. A tempo pieno	113	31	27,4%
Sez. B tempo antimeridiano	119	11	9,2%
Sez. C tempo antimeridiano	111	12	10,8%
Sez. D tempo antimeridiano (solo classe V [^])	13	4	30,7%
Totale	356	58	16,3%

Tav. 45 – Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle sezioni con diversa organizzazione oraria (scuola primaria di Palestrina), a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali).

Come è evidente, il numero di alunni stranieri inseriti nelle cinque classi a tempo pieno supera il totale di quelli delle restanti undici classi a tempo antimeridiano. Le ragioni sono facilmente intuibili: il lavoro fuori casa di ambedue i genitori unito alla mancanza di familiari che si possano occuparsi dei bambini durante il pomeriggio, motiva la scelta delle quaranta ore settimanali.

Dall'analisi dettagliata di ogni classe, gli alunni con cittadinanza non italiana risultano così distribuiti (tra parentesi il numero di alunni della classe):

Scuola primaria di Palestrina

I^ A	II^ A	III^ A	IV^ A	V^ A
5 (21) 23,8%	5 (21) 23,8%	6 (25) 24,0%	7 (22) 31,8%	8 (24) 33,3%
I^ B	II^ B	III^ B	IV^ B	V^ B
2 (17) 11,7%	3 (28) 10,7%	4 (25) 16,0%	1 (24) 4,1%	1 (26) 3,8%
I^ C	II^ C	III^ C	IV^ C	V^ C
2 (19) 10,5%	2 (26) 7,6%	3 (21) 14,2%	2 (21) 9,5%	3 (24) 12,5%
				V^ D
				4 (13) 30,76%

Tav. 46 – Numero alunni stranieri nelle classi di scuola primaria di Palestrina, a. s. 2013 – 2014 (valori assoluti e percentuali rispetto al totale della classe).

Scuola primaria di Carchitti				
I^ A	II^ A	III^ A	IV^ A	V^ A
1 (15) 6,6%	4 (20) 20,0%	2 (13) 15,3%	0 (15) 0,0%	2 (13) 15,3%
I^ B		III^ B	IV^ B	V^ B
0 (15) 0,0%		3 (14) 21,4%	0 (12) 0,0%	2 (11) 18,1%

Tav. 47 – Numero alunni stranieri nelle classi di scuola primaria di Carchitti, a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali rispetto al totale della classe).

Gli alunni non italiani provengono da diversi Paesi, con una netta predominanza di Romeni e Albanesi. I dati numerici relativi alla provenienza:

Paese di provenienza	Numero degli	Scuola primaria	Scuola primaria
----------------------	--------------	-----------------	-----------------

	alunni per provenienza	di Palestrina	di Carchitti
Romania	47 65,3%	38 65,5%	9 64,3%
Albania	17 23,6%	15 25,9%	2 14,3%
Marocco	2 2,8%	–	2 14,3%
Polonia	1 1,4%	–	1 7,1%
Costa Rica	2 2,7%	2 3,5%	–
Moldavia	1 1,4%	1 1,7%	–
Bulgaria	1 1,4%	1 1,7%	–
Senegal	1 1,4%	1 1,7%	–
Totale	72 100,0%	58 100,0%	14 100,0%

Tav. 48 – Numero alunni stranieri nelle scuole primarie di Palestrina e Carchitti in base al Paese di provenienza, a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali rispetto al totale degli alunni stranieri).

Questo dato conferma, per le prime tre posizioni, le analoghe rilevazioni a livello nazionale e della provincia di Roma (tav. 3; tav. 22) ma non quello regionale del Lazio (tav. 21).

3 – LE MODALITA' DELLA RICERCA

3.1 Lo strumento della ricerca

L'indagine è stata condotta attraverso un questionario con risposte a scelta multipla composto da tre parti:

A. Rilevazione dei dati personali relativi alla professione insegnante (6 domande + 1); al termine di questa sezione è stata posta una domanda sul modello d'integrazione e sul rapporto con l'*Altro*.

B. Rilevazione del grado di accordo con affermazioni relative al fenomeno dell'immigrazione; quattro gli ambiti tematici:

- a. Convenzioni sociali e stereotipi (12 items);
- b. Cultura e identità culturale (6 items);
- c. Educazione e scuola (9 items),
- d. Politiche per l'immigrazione (6 items).

C. L'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri (15 domande).

Il questionario è preceduto da una parte introduttiva nella quale se ne illustrano la struttura, le finalità, le modalità di risposta. Si chiede, inoltre, la collaborazione delle persone a cui esso è rivolto in tono volutamente confidenziale, per sottolineare la prossimità di chi conduce la ricerca con coloro che sono interpellate/i.

Si garantisce l'anonimato (a tale scopo i questionari compilati sono stati raccolti non a mano ma posti in un apposito contenitore) e si chiarisce che i dati saranno utilizzati solo a fini statistici, pertanto le risposte dovranno essere più veritiere possibile.

Prima della consegna del questionario le persone coinvolte sono state informate dell'iniziativa nel corso del Collegio dei Docenti del 01/09/2014, previa autorizzazione del Dirigente Scolastico.

Di seguito il testo completo del questionario.

Cara/o collega,

ho bisogno del tuo aiuto per la ricerca che sto svolgendo, riguardante la realtà dell'immigrazione e la presenza di alunni con cittadinanza non italiana nei due plessi di scuola primaria del nostro Istituto Comprensivo (Palestrina e Carchitti).

Ti prego di dedicare qualche minuto del tuo tempo per rispondere al presente questionario che si compone di tre parti: nella prima si rilevano alcuni dati (non sensibili) relativi alla professione insegnante; nella seconda ti chiedo di esprimere le tue opinioni sul fenomeno dell'immigrazione; nella terza le domande saranno focalizzate sull'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri.

Anche se attualmente non hai in classe alunni di nazionalità non italiana, potrai rispondere sulla base della tua esperienza passata o delle tue personali convinzioni.

Ho utilizzato il termine "stranieri" al posto di "immigrati" per indicare tutti quei bambini che si trovano nella nostra scuola non solo in seguito a movimenti migratori, ma anche per ricongiungimenti familiari. Non ho operato una distinzione tra prima e seconda generazione poiché le domande possono riguardare sia i nati all'estero sia i nati in Italia.

Il questionario è anonimo (una volta compilato potrai riconsegnarlo a mano o, se preferisci, depositarlo nel contenitore collocato all'ingresso della scuola "G. Mameli", accanto ai registri delle firme) e i dati che se ne ricaveranno saranno trattati solo a fini statistici, pertanto ti prego di rispondere con la massima sincerità.

Ti ringrazio di cuore per la collaborazione che vorrai dare al mio lavoro.

Un caro saluto.

Michela Paolozzi

STRUTTURA DEL QUESTIONARIO

A. Dati personali relativi alla tua professione (6 domande a risposta multipla + 1);

Al termine di questa sezione troverai una domanda sul modello d'integrazione e sul rapporto con l'*Altro*.

B. Rilevazione del grado di accordo con affermazioni concernenti il fenomeno dell'immigrazione (33 items):

- a. Convenzioni sociali e stereotipi (12 items);
- b. Cultura e identità culturale (6 items);
- c. Educazione e scuola (9 items),
- d. Politiche per l'immigrazione (6 items).

C. L'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri nella nostra scuola primaria (15 domande a risposta multipla).

A. DATI PERSONALI

A.1 Et 

Meno di 30 anni	
Da 30 a 39 anni	
Da 40 a 49 anni	
50 anni o pi�	

A.2 Titolo di studio

Diploma magistrale	
Laurea inerente l'insegnamento (es. Scienze della Formazione)	
Altra laurea	
Altro titolo postdiploma (specificare)	

A.3 Da quanti anni insegni?

Meno di 5 anni	
Da 5 a 10 anni	
Da 11 a 20 anni	
Da pi� di 20 anni	

A.4 Quale modalit  organizzativa ritieni pi  vantaggiosa per gli alunni, a prescindere da quella in cui insegni? (Una sola risposta)

Tempo antimeridiano	
Tempo pieno	
Altro (specificare)	

A.5 In che misura la professione insegnante ti d  soddisfazione?

Molto	
Abbastanza	
Poco	
Per niente	

A.6 Nella nostra professione cosa, secondo te, è prioritario? (Una sola risposta)

Preoccuparsi del benessere dei bambini favorendo un buon clima relazionale.	
Facilitare il processo di apprendimento rimuovendo tutto ciò che lo ostacola.	
Seguire i programmi ministeriali cercando di svolgerli nei tempi stabiliti.	
Preoccuparsi del benessere dei bambini favorendo un buon clima relazionale e facilitare l'apprendimento rimuovendo tutto ciò che lo ostacola.	
Garantire la sicurezza dei bambini, vigilando affinché non si facciano male.	
Altro (specificare)	


A.7 Quale tra i seguenti modelli di integrazione è più vicino al tuo modo di concepire il rapporto con l'Altro? (Una sola risposta)

<i>Integrazione come assimilazione:</i> l'immigrato si deve adattare ai modelli e ai valori culturali della società ospitante, quindi deve sforzarsi di conformarsi il più possibile ad essi.	
<i>Integrazione pluralista:</i> le diverse culture convivono all'insegna della tolleranza, mantenendo i propri tratti specifici, ma senza interferenze.	
<i>Scambio interculturale:</i> le diverse culture si incontrano e si compenetrano arricchendosi a vicenda attraverso processi di scambio che, mentre mantengono le differenze, trasformano le culture stesse.	

B. IL FENOMENO DELL'IMMIGRAZIONE

Di seguito leggerai una serie di affermazioni con ciascuna delle quali ti troverai più o meno d'accordo. Rispondi segnando il riquadro corrispondente alla tua opinione.

Se, per esempio sei parzialmente d'accordo con l'affermazione "*I ragazzi di oggi leggono poco*" esprimerai il tuo parere segnando la casella corrispondente, come nell'esempio:

	Del tutto D'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<i>I ragazzi di oggi leggono poco.</i>				

a. Convenzioni sociali e stereotipi

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
L'immigrazione ha portato più svantaggi che vantaggi alla società.				
Gli immigrati sono troppi, stanno invadendo tutti i nostri spazi.				
Con l'aumento degli immigrati è aumentata la criminalità.				
Gli immigrati pretendono tutto senza pagare niente.				
Sentir parlare lingue incomprensibili per strada è fastidioso.				
Per la maggior parte gli immigrati sono sporchi e trasandati.				
Da quando ci sono gli immigrati la città ha un aspetto più trascurato e sporco.				
Non avrei niente in contrario se mia/o figlia/o sposasse un'immigrata/o.				
Atteggiamenti ostili e/o razzisti verso gli immigrati sono da condannare.				
Gli immigrati contribuiscono positivamente alla nostra economia.				
Gli immigrati rubano il lavoro agli italiani.				
Non avrei niente in contrario se si costruisse una Moschea presso casa mia.				

b. Cultura e identità culturale

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
L'immigrazione arricchisce culturalmente la nostra società.				
Le società migliori sono quelle in cui sono rappresentate molte etnie.				
L'immigrazione mette in pericolo i nostri costumi e le nostre tradizioni.				
La presenza di culture diverse rischia di distruggere i valori e la cultura italiana.				
La presenza di persone di religione islamica mette in pericolo la nostra libertà religiosa e la nostra incolumità.				
Gli immigrati che vogliono stare in Italia devono dimostrare di conoscere la nostra cultura e di rispettarla.				

c. Educazione e scuola

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
La presenza di alunni stranieri arricchisce culturalmente la classe.				
Gli alunni stranieri rallentano la didattica.				
La presenza di alunni stranieri è un'opportunità umana e professionale per l'insegnante.				
La presenza di alunni stranieri peggiora la qualità dell'insegnamento.				
Le famiglie degli alunni stranieri pretendono molto dalla scuola ma non collaborano con essa.				
Sarebbe opportuno rivedere le varie discipline in chiave interculturale.				
Al posto della religione cattolica si dovrebbe insegnare <i>storia delle religioni</i> o <i>educazione al fatto religioso</i> .				
Gli alunni stranieri sono valutati con maggiore generosità rispetto agli italiani.				
Gli alunni stranieri riescono a ottenere risultati migliori rispetto agli italiani.				

d. Politiche per l'immigrazione

	Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
Le Istituzioni dovrebbero occuparsi prima dei problemi degli italiani e poi degli immigrati.				
Gli immigrati irregolari devono essere rimpatriati.				
L'immigrazione comporta una spesa enorme da parte dello Stato.				
Le aziende dovrebbero riservare una percentuale di posti per gli immigrati.				
Sarebbe opportuno che in Italia fosse applicato lo <i>ius soli</i> .				
Dare la cittadinanza italiana agli immigrati significherebbe svecchiare il nostro Paese.				

**C. L'INSERIMENTO E L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI
NELLA NOSTRA SCUOLA PRIMARIA**

Anche se non hai attualmente bambini stranieri in classe, puoi rispondere alla luce di esperienze precedenti o, se lo credi opportuno, in base alle tue convinzioni personali.

C.1 La presenza di alunni stranieri in classe è: (indica l'opzione per te più significativa)

Un fatto positivo per i bambini, poiché crescono senza pregiudizi.	
Un fatto positivo per gli insegnanti, poiché incrementa la loro professionalità.	
Un fatto negativo per i bambini, poiché sono esposti a esperienze e modelli negativi e inadeguati.	
Un fatto negativo per gli insegnanti, poiché comporta rallentamenti e problemi nella didattica.	
Altro (specificare)	

**C.2 Quali sono, secondo te, i maggiori ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri?
(Una sola risposta)**

La differenza culturale.	
La distanza linguistica.	
I pregiudizi e gli stereotipi.	
Le aspettative della scuola.	
La famiglia e i valori che essa trasmette.	
L'appartenenza religiosa.	
Altro (specificare)	

C.3 Quali alunni, secondo te, si integrano meglio e/o più in fretta? (Una sola risposta)

Quelli che parlano una lingua neolatina.	
Quelli che accettano di adattarsi ai nostri modi di pensare e di agire.	
Quelli che professano la religione cattolica o una religione cristiana.	
La possibilità di integrarsi dipende solo dal carattere e dalla personalità.	
Altro (specificare)	

C.4 Secondo te, gli alunni stranieri sono considerati tutti alla stessa maniera?

Dagli insegnanti.	SI'	NO
Dai compagni.	SI'	NO
Dai genitori italiani.	SI'	NO

C.5 Se pensi che non siano considerati tutti allo stesso modo dagli insegnanti e/o dai compagni e/o dai genitori italiani, quali sono, secondo te, gli alunni visti in modo più negativo? (Una sola risposta)

Romeni e provenienti dall'Est Europa.	
Albanesi.	
Marocchini e Nordafricani.	
Africani.	
Latinoamericani.	
Nomadi.	
Altro (specificare)	

C.6 E quelli visti in modo più positivo? (Una sola risposta)

Romeni e provenienti dall'Est Europa.	
Albanesi.	
Marocchini e Nordafricani.	
Africani.	
Latinoamericani.	
Nomadi.	
Altro (specificare)	

C.7 A scuola possono verificarsi atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri.**Tu ne hai mai riscontrati?**

	Mai	Talvolta	Spesso
Da parte dei compagni.			
Da parte degli insegnanti.			
Da parte dei genitori italiani.			
Da parte degli altri alunni della scuola.			

C.8 Se alla domanda precedente hai risposto “talvolta” o “spesso” almeno una volta, puoi indicare da cosa dipende, secondo te, il pregiudizio verso gli alunni stranieri?

(Una sola risposta)

Dalla paura generica verso chi è diverso.	
Dal timore di subire danni.	
Dalla mancanza di conoscenza reciproca.	
Da esperienze personali negative.	
Dalle notizie diffuse dai mass media.	
Dall'educazione familiare.	
Altro (specificare)	

C.9 Secondo te, la presenza di alunni stranieri costituisce un problema per la classe?

(Una sola risposta)

Non costituisce assolutamente un problema.	
Costituisce un problema, ma non grave e, comunque, risolvibile.	
È uno dei problemi più gravi che la scuola e gli insegnanti devono affrontare.	

C.10 Quando, secondo te, gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe?

(Una sola risposta)

Quando hanno difficoltà di apprendimento e rallentano la didattica.	
Quando hanno problemi di disciplina.	
Quando hanno difficoltà a relazionarsi con i compagni e/o con gli insegnanti.	
Quando non conoscono la lingua italiana.	
Altro (specificare)	

C.11 In che misura sei d'accordo con l'affermazione “Le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali” riferita alla presenza di alunni stranieri?

Completamente d'accordo.	
In parte d'accordo.	
Poco d'accordo.	
Per niente d'accordo.	

C.12 Secondo te, è necessaria una preparazione specifica degli insegnanti per affrontare al meglio l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri? (Una sola risposta)

No, bastano la normale preparazione e l'esperienza.	
Sì, ma solo se si hanno in classe alunni stranieri.	
Sì, in ogni caso.	
Può essere utile, ma non indispensabile.	

C.13 Se alla domanda precedente hai optato per la seconda, la terza o la quarta risposta, cosa ritieni sia prioritario in una formazione specificamente orientata all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri? (Una sola risposta)

Conoscenza della/e cultura/e d'origine.	
Competenza nell'insegnamento dell'italiano come L2.	
Competenze di tipo teoretico (psicologiche, antropologiche, sociologiche).	
Competenze interculturali.	

C.14 Quale fra le seguenti affermazioni è più in linea con la tua esperienza e la tua personale opinione? (Una sola risposta)

La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale.	
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta dalle famiglie e dai media.	
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta soprattutto a livello economico.	
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma i risultati che si ottengono sono contrastati e vanificati dalla società e dalle altre istituzioni.	

C.15 Quanti sono stati, al massimo, gli alunni stranieri che hai avuto in classe negli ultimi cinque anni scolastici?

Nessuno	Uno o due	Tre	Più di tre

Grazie per la tua disponibilità e buon anno scolastico.

3.2 Le domande e gli items

Nello strutturare e redigere il questionario ci si è avvalsi di ricerche condotte in anni passati, in particolare dell'inchiesta del 1998 curata da Graziella Giovannini per la Fondazione Cariplo "Allievi in classe stranieri in città", da cui sono state riprese e adattate alcune domande relative ai dati personali, l'articolazione in aree tematiche, gli items concernenti la realtà dell'immigrazione (alcune opzioni di risposta sono state eliminate, altre sono state aggiunte, altre modificate) e, in minima parte, le domande riguardanti l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri.

La prima domanda di questo settore è stata ripresa dall'indagine campionaria condotta dal Miur nel 1999 e pubblicata in *Esperienze e formazione dei docenti nella scuola multiculturale*; il quesito è stato proposto in forma semplificata.

Le opzioni di risposta all'ultima domanda della prima parte del questionario, relativa ai modelli d'integrazione, sono state redatte in base alla semplificazione del modello elaborato da John Rex²⁴³.

3.3 I soggetti coinvolti e lo scopo

La ricerca ha coinvolto cinquanta insegnanti in servizio nei due plessi di scuola primaria dell'I. C. "G. Mameli" (Palestrina e Carchitti).

Dato il numero esiguo delle persone interpellate, il lavoro non ha alcuna pretesa di fornire risultati generalizzabili ma solo di indagare e analizzare, all'interno di un contesto circoscritto e piuttosto omogeneo sotto gli aspetti economico, culturale e sociale, le opinioni

²⁴³ Graziella Giovannini (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città, una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano, 2008, p.29.

di un gruppo di insegnanti in merito alla realtà dell'immigrazione e all'integrazione degli alunni non italiani nella scuola primaria.

3.4 I tempi

Il questionario è stato consegnato ai soggetti coinvolti nel mese di settembre 2014; è stato stabilito l'intervallo temporale di una settimana per la compilazione e la riconsegna; i tempi, tuttavia, si sono protratti fino alla metà di ottobre.

3.5 Il trattamento e l'analisi dei dati

I dati ricavati dai questionari sono stati tabulati per ottenere i valori assoluti e percentuali relativi alle varie opzioni di risposta.

Relativamente alla sezione A, riguardante la professione insegnante, sono state incrociate le risposte fornite alle seguenti domande:

- A.4 – C.1 (modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe);
- A.4 – C.7 (modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri);
- A.4 – C.9 (modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – alunni stranieri considerati come un problema);
- A.4 – C.10 (modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe);
- A.4 – C.15 (modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- A.5 – C.11 (grado di soddisfazione dato dalla professione insegnante – grado di accordo con l'affermazione *“Le differenze costituiscono una ricchezza e un’opportunità per ampliare gli orizzonti culturali”* riferita alla presenza di alunni stranieri);

- A.5 – C.15 (grado di soddisfazione dato dalla professione insegnante – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- A.7 (modelli di integrazione) con le variabili età, titolo di studio, anzianità di servizio (A.1, A.2, A.3). Per facilitare la lettura sono stati definiti *assimilazionisti*, *pluralisti* e *interculturalisti* i soggetti che hanno optato rispettivamente per il primo, il secondo e il terzo modello di integrazione.

Le risposte della sezione B sono state dapprima tabulate per la rilevazione dei valori assoluti e percentuali, quindi raggruppate in due categorie per facilità di analisi: *del tutto d'accordo/in parte d'accordo* e *poco d'accordo/per niente d'accordo*. Nel compiere questa operazione sono state prese in considerazione solo le affermazioni che forniscono un'interpretazione inequivocabile; gli items selezionati:

- a.1, a.2, a.3, a.4, a.5, a.7, a.8, a.9, a.10, a.11.
- b.2, b.3, b.4, b.5.
- c.2, c.3, c.4, c.5.
- d.1, d.5, d.6.

Gli items esclusi e le ragioni della loro esclusione:

- a.6 *Per la maggior parte gli immigrati sono sporchi e trasandati*: chi si è dichiarato *d'accordo* o *in parte d'accordo* con tale affermazione non necessariamente è ostile all'immigrazione; l'opinione potrebbe voler sottolineare la condizione di svantaggio e di marginalità in cui vivono molti immigrati.
- a.12 *Non avrei niente in contrario se si costruisse una Moschea vicino a casa mia*: il disaccordo potrebbe riguardare qualsiasi luogo di culto in quanto, a prescindere dai riti che vi fossero celebrati, comporterebbe disagi logistici per le abitazioni vicine (molte persone sono infastidite dallo scampanio delle chiese).

- b.1 *L'immigrazione arricchisce culturalmente la nostra società*: l'arricchimento culturale è un aspetto dell'immigrazione; c'è chi non lo coglie ritenendo prioritarie altre dimensioni del fenomeno migratorio. Non per questo può essere dichiarato contrario ad esso.
- b.6 *Gli immigrati che vogliono stare in Italia devono dimostrare di conoscere la nostra cultura e di rispettarla*: l'accordo con questa affermazione potrebbe riferirsi agli indubbi vantaggi dati dalla conoscenza e al rapporto egualitario governato dal rispetto reciproco.
- c.1 *La presenza di alunni stranieri arricchisce culturalmente la classe*: le ragioni sono simili a quelle apportate per l'item b.1; l'insegnante può non rilevare l'arricchimento culture della classe pur essendo ben disposto e aperto alla presenza di alunni stranieri.
- c.6 *Sarebbe opportuno rivedere le varie discipline in chiave interculturale* e c.7 *Al posto della religione cattolica si dovrebbe insegnare storia delle religioni o educazione al fatto religioso*: la revisione delle discipline scolastiche e, eventualmente, dei Patti Concordatari non è direttamente connessa con l'immigrazione, ma rientra nel più ampio progetto interculturale, che prescinde dalla presenza di allievi stranieri.
- c.8 *Gli alunni stranieri sono valutati con maggiore generosità rispetto agli italiani* e c.9 *Gli alunni stranieri riescono a ottenere risultati migliori rispetto agli italiani*: i due items non contengono pregiudizi verso gli alunni immigrati.
- d.2 *Gli immigrati irregolari devono essere rimpatriati*: l'accordo con questa affermazione esprime un'opinione sfavorevole contro la clandestinità e non contro la realtà dell'immigrazione *in toto*.
- d.3 *L'immigrazione comporta una spesa enorme da parte dello Stato*: gli oneri economici per lo Stato Italiano non possono essere disconosciuti e prenderne atto non significa assumere una posizione contraria alla presenza di stranieri sul territorio nazionale.

- d.4 *Le aziende dovrebbero riservare una percentuale di posti per gli immigrati:* dichiararsi in disaccordo potrebbe solo indicare che le aziende dovrebbero attuare una politica imparziale e meritocratica nelle assunzioni, senza creare corsie preferenziali.

In questa fase si è tenuto conto, naturalmente, del messaggio contenuto in ogni item, poiché per alcuni di essi con le risposte *del tutto d'accordo/in parte d'accordo* si esprimeva una visione positiva dell'immigrazione, mentre per altri si esprimeva una visione negativa.

Le due categorie sono state denominate rispettivamente *favorevoli* e *contrari* per indicare l'atteggiamento verso l'immigrazione; il criterio per l'inclusione in uno o nell'altro raggruppamento è stato quello della maggioranza delle risposte fornite. Sono stati confrontati i valori relativi ai quattro ambiti tematici per scoprire uniformità e difformità tra le opinioni espresse.

È stato operato anche un confronto tra *favorevoli* e *contrari* e *assimilazionisti*, *pluralisti* e *interculturalisti*.

Queste tre categorie sono state incrociate con ciascuna risposta fornita alle domande della sezione C. In tale sezione sono state poste a confronto le risposte date alle seguenti domande:

- C.1 – C.2 (positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe – ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri);
- C.1 – C.3 (positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe – quali alunni si integrano meglio e/o più in fretta);
- C.1 – C.15 (positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- C.2 – C.3 (ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri – quali alunni si integrano meglio e/o più in fretta);

- C.2 – C.15 (ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- C.3 – C.15 (quali alunni si integrano meglio e/o più in fretta – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- C.4 – C.5 – C.6 (omogeneità/disomogeneità di considerazione degli alunni stranieri – alunni visti in modo più negativo – alunni visti in modo più positivo);
- C.7 – C.8 (atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri – cause del pregiudizio);
- C.7 – C.15 (atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- C.8 – C.15 (cause del pregiudizio – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- C.9 – C.10 (alunni stranieri considerati come un problema – quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe);
- C.9 – C.11 (alunni stranieri considerati come un problema – grado di accordo con l'affermazione “*Le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali*” riferita alla presenza di alunni stranieri);
- Le risposte alle domande C.7 – C.8 – C.9 – C.10 – C.11 sono state incrociate anche con le categorie *favorevoli* e *contrari*;
- C.9 – C.15 (alunni stranieri considerati come un problema – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- C.10 – C.15 (quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);
- C.11 – C.15 (grado di accordo con l'affermazione “*Le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali*” riferita alla presenza di alunni stranieri – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss.);

- C.12 – C.13 (necessità di una formazione specifica per l'integrazione degli alunni stranieri – contenuti prioritari di tale formazione specifica);
- Le risposte alle domande sulla formazione C.12 – C.13 sono state incrociate con i dati relativi all'età, titolo di studio e anzianità di servizio A.1, A.2, A.3;
- Le risposte alla domanda C.14 sono state incrociate con le categorie *favorevoli* e *contrari*.

Le tabelle in cui sono stati riportati i dati incrociati offrono la doppia chiave di lettura secondo le seguenti modalità: i dati percentuali posti tra parentesi son rapportati al totale di ogni raggruppamento considerato e vanno letti in senso verticale; gli altri sono in rapporto al totale delle opzioni che gli insegnanti hanno scelto per ogni alternativa proposta alle varie domande e vanno letti in senso orizzontale. Il totale riportato nell'ultima riga e nell'ultima colonna a destra di ogni tabella contiene anche la percentuale riferita ai cinquanta docenti che hanno partecipato alla ricerca.

3.6 Tabulazione dei dati e analisi delle risposte della sezione A del questionario²⁴⁴

Si riportano i dati relativi alle sette domande della sezione A del questionario, riguardante i dati personali connessi con la professione insegnante.

L'età media degli insegnanti coinvolti nella ricerca si pone nella fascia più alta; la maggior parte di essi possiede solo il diploma magistrale e ha un'anzianità di servizio di oltre vent'anni. Le tre tabelle seguenti mostrano la distribuzione per fasce d'età, titolo di studio, anzianità di servizio.

Domanda A.1: età

Meno di 30 anni.	Da 30 a 39 anni.	Da 40 a 49 anni.	50 anni o più.	Totale
2 4,0%	8 16,0%	14 28,0%	26 52,0%	50 100,0%

²⁴⁴ Ci si riferirà all'*insegnante* utilizzando la forma di genere maschile benché il numero di maestri in servizio nell'I. C. "G. Mameli" sia molto esiguo.

Tav. 49 – Numero degli insegnanti di scuola primaria di Palestrina e Carchitti per fasce d'età, a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali).

Si tratta di un corpo insegnante piuttosto anziano dal momento che il gruppo di chi ha cinquant'anni e oltre supera la somma delle restanti tre fasce d'età.

Domanda A.2: titolo di studio

Diploma magistrale	Laurea inerente l'insegnamento	Altra laurea	Altro titolo postdiploma	Totale
32 64,0%	7* 14,0%*	5* 10,0%*	7 14,0%	50* 100,0%*

*un insegnante ha due lauree

Tav. 50 – Numero degli insegnanti di scuola primaria di Palestrina e Carchitti per titolo di studio, a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali).

La formazione iniziale della grande maggioranza è quella del diploma magistrale che, data l'età dei docenti (tav. 49), è stato conseguito dalla maggior parte di essi con il vecchio corso quadriennale dell'ex Istituto Magistrale. Solo il 22% dei docenti possiede una laurea, mentre il 14% ha acquisito un titolo superiore di tipo diverso (per lo più si tratta del diploma di specializzazione polivalente per l'insegnamento ai bambini diversamente abili).

Domanda A.3: anzianità di servizio

Meno di 5 anni.	Da 5 a 10 anni.	Da 11 a 20 anni.	Da più di 20 anni.	Totale
3 6,0%	3 6,0%	14 28,0%	30 60,0%	50 100,0%

Tav. 51 – Numero degli insegnanti di scuola primaria di Palestrina e Carchitti per anzianità di servizio, a. s. 2013-2014 (valori assoluti e percentuali).

Come si evince dalla tav. 51, sono pochi i docenti di recente nomina, come pure quelli che insegnano da dieci e da venti anni. Il gruppo più nutrito vanta un'esperienza ventennale (tra essi sono molti coloro che svolgono la professione di insegnante da oltre trent'anni, anche se non è stato ritenuto utile ai fini della ricerca specificare ulteriormente).

Agli insegnanti è stato chiesto quale sia, a loro parere, la modalità organizzativa del tempo scuola più vantaggiosa per gli alunni, a prescindere da quella in cui insegnano. Le

risposte, riassunte nella tav. 52, hanno rivelato una preferenza, seppur lieve, per il tempo antimeridiano; non è possibile stabilire se gli insegnanti abbiano scelto l'opzione corrispondente alla loro organizzazione oraria, ma è ipotizzabile che abbiano optato per le ventisette ore settimanali anche parte di coloro che insegnano nel tempo pieno, i quali sono ben più di ventiquattro.

Domanda A.4: modalità di organizzazione del tempo scuola

Tempo pieno	Tempo antimeridiano	Altro	Totale
24	26	0	50
48,0%	52,0%	0,0%	100,0%

Tav. 52 – Modalità organizzativa ritenuta dagli insegnanti più vantaggiosa per gli alunni (valori assoluti e percentuali).

Gli insegnanti interpellati dichiarano di essere soddisfatti della loro professione; nessuno di loro ha scelto l'opzione *per niente* e quelli che si dicono *poco* soddisfatti sono solo una parte residuale.

Domanda A.5: grado di soddisfazione legato alla professione insegnante

Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Totale
21	25	4	0	50
42,0%	50,0%	8,0%	0,0%	100,0%

Tav. 53 – Grado di soddisfazione derivante dalla professione insegnante (valori assoluti e percentuali).

Le risposte alla domanda su ciò che è prioritario nell'insegnamento si sono polarizzate sull'opzione che riassume tutte le altre, a indicare che un clima relazionale positivo e la facilitazione del processo di apprendimento hanno lo stesso peso nella professionalità insegnante e nella vita scolastica degli alunni. La tav. 54 mostra che lo svolgimento dei programmi e la vigilanza risultano completamente marginali, non avendo registrato alcuna preferenza:

Domanda A.6: cosa è prioritario nella professione insegnante

Preoccuparsi del benessere dei bambini favorendo un buon clima relazionale.	10 20,0%
Facilitare il processo di apprendimento rimuovendo tutto ciò che lo ostacola.	7 14,0%
Seguire i programmi ministeriali cercando di svolgerli nei tempi stabiliti.	0 0,0%
Preoccuparsi del benessere dei bambini favorendo un buon clima relazionale e facilitare l'apprendimento rimuovendo tutto ciò che lo ostacola.	33 66,0%
Garantire la sicurezza dei bambini, vigilando affinché non si facciano male.	0 0,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 54 – Ciò che gli insegnanti ritengono prioritario nella loro professione (valori assoluti e percentuali).

L'ultima domanda della sezione A fornisce un quadro di come gli insegnanti concepiscono l'integrazione dei cittadini provenienti da Paesi stranieri e, in generale, il rapporto con l'*Altro*. La maggioranza delle preferenze è caduta sul modello dello scambio interculturale.

Domanda A.7: modelli di integrazione

Integrazione come assimilazione	Integrazione pluralista	Scambio interculturale	Totale
3 6,0%	9 18,0%	38 76,0%	50 100,0%

Tav. 55 – Modello di integrazione più vicino al modo di concepire il rapporto con l'*Altro* (valori assoluti e percentuali).

Gli insegnanti di scuola primaria di Palestrina e Carchitti risultano, dunque, in massima parte *interculturalisti*: oltre ad accettare la convivenza di culture diverse e ad essere disponibili verso chi ha sistemi di riferimento non conformi ai loro, ritengono anche che gli elementi culturali non siano entità immutabili, bensì che abbiano un carattere dinamico e suscettibile di cambiamento. In altre parole, oltre alla consapevolezza della società

multiculturale come dato di fatto, il 76% degli interpellati considera positivamente la possibilità di condizionamenti reciproci e di scambio tra culture differenti.

Poiché aver optato per uno o per l'altro modello d'integrazione ha significato prendere in considerazione le proprie convinzioni, i propri atteggiamenti psicologici nei confronti di chi è percepito o considerato diverso, le reazioni suscitate dai fatti di cronaca riportati dai mass media, gli orientamenti morali, è utile indagare se esistano categorie-tipo di insegnanti *assimilazionisti*, *pluralisti* e *interculturalisti* in base ai dati emersi dalle risposte alle sei domande precedenti.

La distribuzione dei tre modelli di integrazione in base alle variabili *età*, *titolo di studio* e *anzianità di servizio* è riassunta nelle tre tabelle che seguono:

Variabile *età*

	<i>Meno di 30 anni</i>	<i>Da 30 a 39 anni</i>	<i>Da 40 a 49 anni</i>	<i>50 anni o più</i>	Totale
Assimilazionisti	0 (0,0%) 0,0%	1 (12,5%) 33,3%	0 (0,0%) 0,0%	2 (7,7%) 66,7%	3 6,0% 100,0%
Pluralisti	0 (0,0%) 0,0%	3 (37,5%) 33,3%	3 (21,4%) 33,3%	3 (11,5%) 33,4%	9 18,0% 100,0%
Interculturalisti	2 (100,0%) 5,2%	4 (50,0%) 10,5%	11 (78,6%) 29,0%	21 (80,8%) 55,3%	38 76,0% 100,0
Totale	2 (100,0%) 4,0%	8 (100,0%) 16,0%	14 (100,0%) 28,0%	26 (100,0%) 52,0%	50 100,0

Tav. 56 – Dati incrociati domande A7 – A1 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti per fasce d'età).

Variabile *titolo di studio*

	<i>Diploma magistrale</i>	<i>Laurea inerente insegnamento</i>	<i>Altra laurea</i>	<i>Altro titolo postdiploma</i>	Totale
Assimilazionisti	1 (3,1%) 33,3%	1 (14,3%) 33,3%	0 (0,0%) 0,0%	1 (14,3%) 33,4%	3 6,0% 100,0%
Pluralisti	5 (15,6%) 55,6%	0 (0,0%) 0,0%	2 (40,0%) 22,2%	2 (28,5%) 22,2%	9 18,0% 100,0%
Interculturalisti	26 (81,3) 68,4%	6* (85,7%)* 15,8%	2 [3] * (60,0%)* 5,2%	4 (57,2%) 10,6%	38* 76,0%* 100,0%
Totale	32 (100,0%) 64,0%	7* (100,0%) 14,0%*	5* (100,0%) 10,0%*	7 (100,0%) 14,0%	50* 100,0%*

Tav. 57 – Dati incrociati domande A7 – A2 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti per titolo di studio).

* Un insegnante possiede due Lauree.

Variabile *anzianità di servizio*

	<i>Meno di 5 anni</i>	<i>Da 5 a 10 anni</i>	<i>Da 11 a 20 anni</i>	<i>Più di 20 anni</i>	Totale
Assimilazionisti	1 (33,3%) 33,3%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (6,4%) 6,7%	3 6,0% 100,0%
Pluralisti	0 (0,0%) 0,0%	2 (66,7%) 22,2%	5 (35,7%) 55,6%	2 (9,7%) 6,7%	9 18,0% 100,0%
Interculturalisti	2 (66,7%) 5,3%	1 (33,3%) 2,6%	9 (64,3%) 23,7%	26 (83,9%) 68,4%	38 76,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	3 (100,0%) 6,0%	14 (100,0%) 28,0%	30 (100,0%) 60,0%	50 100,0

Tav. 58 – Dati incrociati domande A7 – A3 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base all'anzianità di servizio).

Le variabili *età*, *titolo di studio*, *anzianità di servizio* non sembrano determinanti nella scelta del modello di integrazione. Due soli ultracinquantenni si dichiarano

assimilazionisti insieme a un insegnante che ha meno di quarant'anni; il modello pluralista è condiviso da nove insegnanti appartenenti alla seconda, terza e quarta fascia d'età. La maggior parte dei docenti "anziani" concepisce il rapporto con l'altro nell'ottica dello scambio tra culture.

Il modello interculturalista accomuna la maggior parte dei docenti anche a prescindere dal titolo di studio e dall'anzianità di servizio: solo due insegnanti con esperienza ultraventennale hanno optato per l'integrazione come assimilazione, modello condiviso da uno dei docenti con meno esperienza nella scuola.

L'insegnante-tipo risultante dalle dichiarazioni espresse è un maestro interculturalista, ultracinquantenne, diplomato parecchi anni fa e con tanta esperienza professionale nella scuola.

3.7 Tabulazione dei dati e analisi delle risposte della sezione B del questionario

Per la tabulazione dei dati relativi alla sezione B del questionario, i 33 items sono stati numerati. Al numero progressivo è stata anteposta la lettera che identifica ciascun ambito tematico.

a. Convenzioni sociali e stereotipi

		Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo	Tot.
a.1	L'immigrazione ha portato più svantaggi che vantaggi alla società.	2 4,0%	18 36,0%	22 44,0%	8 16,0%	50 100,0%
a.2	Gli immigrati sono troppi, stanno invadendo i nostri spazi.	11 22,0%	18 36,0%	13 26,0%	8 16,0%	50 100,0%
a.3	Con l'aumento degli immigrati è aumentata la criminalità.	6 12,0%	23 46,0%	17 34,0%	4 8,0%	50 100,0%

a.4	Gli immigrati pretendono tutto senza pagare niente.	5 10,0%	23 46,0%	13 26,0%	9 18,0%	50 100,0%
a.5	Sentir parlare lingue incomprensibili per strada è fastidioso.	0 0,0%	6 12,0%	18 36,0%	26 52,0%	50 100,0%
a.6	Per la maggior parte gli immigrati sono sporchi e trasandati.	0 0,0%	5 10,0%	22 44,0%	23 46,0%	50 100,0%
a.7	Da quando ci sono gli immigrati la città è più trascurata e sporca.	0 0,0%	4 8,0%	21 42,0%	25 50,0%	50 100,0%
a.8	Non avrei niente in contrario se mia/o figlia/o sposasse una persona immigrata.	16 32,0%	13 26,0%	16 32,0%	5 10,0%	50 100,0%
a.9	Gli atteggiamenti ostili e/o razzisti verso gli immigrati sono da condannare.	38 76,0%	8 16,0%	2 4,0%	2 4,0%	50 100,0%
a.10	Gli immigrati contribuiscono positivamente alla nostra economia.	6 12,0%	27 54,0%	14 28,0%	3 6,0%	50 100,0%
a.11	Gli immigrati rubano il lavoro agli italiani.	1 2,0%	15 30,0%	17 34,0%	17 34,0%	50 100,0%
a.12	Non avrei niente in contrario se si costruisse una Moschea vicino a casa mia.	14 28,0%	16 32,0%	11 22,0%	9 18,0%	50 100,0%

Tav. 59 – Grado di accordo con affermazioni relative a convenzioni sociali e stereotipi verso l’immigrazione (valori assoluti e percentuali).

La tav. 59 rimanda una visione piuttosto variegata della realtà immigratoria: se sono in maggioranza gli insegnanti che pensano essere maggiori i vantaggi rispetto agli svantaggi, risultano molti di più coloro che vedono nell’immigrazione una sorta di invasione che ha incrementato la criminalità. La varietà linguistica non dà fastidio, disturba però che gli

immigrati pretendano e non paghino. Il 58% dei docenti non trova sconveniente l'ipotesi di un'unione mista dei propri figli, il 92% condanna totalmente o in parte gli atteggiamenti razzisti e il 66% vede nell'immigrazione un contributo positivo all'economia. Sono in sedici a ritenere che gli stranieri sottraggano il lavoro agli italiani e ben trenta (il 60%) non protesterebbero se fosse edificata una moschea in prossimità della loro abitazione. Il decoro urbano non ha subito danni causati dalla presenza degli stranieri che, peraltro, appaiono esteriormente in maniera dignitosa.

b. Cultura e identità culturale

		Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo	Tot.
b.1	L'immigrazione arricchisce culturalmente la nostra società.	13 26,0%	30 60,0%	6 12,0%	1 2,0%	50 100,0%
b.2	Le società migliori sono quelle in cui sono rappresentate molte etnie.	9 18,0%	30 60,0%	11 22,0%	0 0,0%	50 100,0%
b.3	L'immigrazione mette in pericolo i nostri costumi e le nostre tradizioni.	2 4,0%	8 16,0%	26 52,0%	14 28,0%	50 100,0%
b.4	La presenza di culture diverse rischia di distruggere i valori e la cultura italiana.	0 0,0%	12 24,0%	18 36,0%	20 40,0%	50 100,0%
b.5	La presenza di persone di religione islamica mette a rischio la nostra libertà religiosa e la nostra incolumità.	0 0,0%	18 36,0%	15 30,0%	17 34,0%	50 100,0%

b.6	Gli immigrati che vogliono stare in Italia devono dimostrare di conoscere la nostra cultura e di rispettarla.	25 50,0%	20 40,0%	3 6,0%	2 4,0%	50 100,0%
-----	---	-------------	-------------	-----------	-----------	----------------------------

Tav. 60 – Grado di accordo con affermazioni relative alla cultura e all'identità culturale (valori assoluti e percentuali).

Le risposte relative all'ambito *cultura e identità culturale* riferiscono di un forte legame identitario che si pone tra la fiduciosa accettazione e una chiara intransigenza. Non sembrano esserci dubbi, infatti, sulla positività delle società multietniche e sull'arricchimento culturale portato dall'immigrazione; gli insegnanti, tranne un 20%, non percepiscono pericoli per le tradizioni e i valori italiani, né temono per la presenza dei numerosi fedeli musulmani nel nostro Paese, ad eccezione di un 36% che, comunque, non si è dichiarato del tutto intransigente su questo argomento (*In parte d'accordo*).

Su un punto, però, le opzioni non lasciano spazio a dubbi: coloro che vogliono stare in Italia *devono dimostrare di conoscere la nostra cultura e di rispettarla*. Solo cinque docenti non si sono dichiarati d'accordo con questa condizione; tutti gli altri, malgrado le opinioni espresse precedentemente, asseriscono in modo più o meno deciso che gli immigrati hanno il *dovere* di provare la loro conoscenza della cultura italiana ponendoli, di fatto, nella posizione di chi deve attestare il proprio diritto a vivere sul territorio nazionale.

c. Educazione e scuola

		Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo	Tot.
c.1	La presenza di alunni stranieri arricchisce culturalmente la classe.	23 46,0%	23 46,0%	4 8,0%	0 0,0%	50 100,0%

c.2	Gli alunni stranieri rallentano la didattica.	0 0,0%	16 32,0%	19 38,0%	15 30,0%	50 100,0%
c.3	La presenza di alunni stranieri è un'opportunità umana e professionale per l'insegnante.	22 44,0%	22 44,0%	6 12,0%	0 0,0%	50 100,0%
c.4	La presenza di alunni stranieri peggiora la qualità dell'insegnamento.	0 0,0%	4 8,0%	17 34,0%	29 58,0%	50 100,0%
c.5	Le famiglie degli alunni stranieri pretendono troppo dalla scuola ma non collaborano con essa.	0 0,0%	17 34,0%	24 48,0%	9 18,0%	50 100,0%
c.6	Sarebbe opportuno rivedere le varie discipline in chiave interculturale.	11 22,0%	21 42,0%	14 28,0%	4 8,0%	50 100,0%
c.7	Al posto della religione cattolica si dovrebbe insegnare <i>storia delle religioni</i> o <i>educazione al fatto religioso</i> .	20 40,0%	10 20,0%	6 12,0%	14 28,0%	50 100,0%
c.8	Gli alunni stranieri sono valutati con maggiore generosità rispetto agli italiani.	1 2,0%	8 16,0%	16 32,0%	25 50,0%	50 100,0%
c.9	Gli alunni stranieri riescono a ottenere risultati migliori rispetto agli italiani.	4 8,0%	25 50,0%	14 28,0%	7 14,0%	50 100,0%

Tav. 61 – Grado di accordo con affermazioni relative all'educazione e alla scuola (valori assoluti e percentuali).

L'ambito tematico *Educazione e scuola*, rappresentato nella tav. 61, mostra una forte omogeneità di opzioni relativamente ai primi quattro items. Gli insegnanti sono concordi nell'affermare che gli alunni stranieri arricchiscono culturalmente la classe, che la didattica non risulta rallentata a causa della loro presenza la quale, oltretutto, costituisce un vantaggio professionale, tanto che la qualità dell'insegnamento non subisce alcuna conseguenza negativa.

Le riposte iniziano a differenziarsi quando si fa riferimento alle famiglie degli alunni non italiani: il 34% dei docenti trova che esse si dimostrino collaborative, ma il 66% ne denuncia la pretenziosità non bilanciata da un adeguato impegno a cooperare con l'istituzione scolastica.

Per quanto riguarda la revisione delle discipline in chiave interculturale e l'opportunità di individuare un insegnamento che sostituisca l'ora di religione cattolica (nella scuola primaria, in realtà, le ore di religione sono due), la maggioranza degli insegnanti manifesta opinioni favorevoli all'innovazione, tuttavia non è scarso il gruppo di coloro che restano legati alla tradizione disciplinare eurocentrica e cattolica (36% - 40%).

Solo una minoranza crede che la valutazione sia più generosa per gli stranieri, mentre la quasi totalità (l'82%) ha utilizzato l'item c.8 verosimilmente per affermare la propria imparzialità di giudizio nei confronti di tutti gli alunni. Riguardo alla possibilità che gli allievi stranieri ottengano risultati superiori rispetto agli autoctoni, le opinioni dei maestri siano quasi pari, con il 58% di ottimisti contro il 42% di pessimisti.

d. Politiche per l'immigrazione

		Del tutto d'accordo	In parte d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo	Tot.
d.1	Le Istituzioni dovrebbero occuparsi prima dei problemi degli italiani e poi degli immigrati.	9 18,0%	22 44,0%	14 28,0%	5 10,0%	50 100,0%
d.2	Gli immigrati irregolari devono essere rimpatriati.	26 52,0%	15 30,0%	6 12,0%	3 6,0%	50 100,0%
d.3	L'immigrazione comporta una spesa enorme da parte dello Stato.	23 46,0%	21 42,0%	4 8,0%	2 4,0%	50 100,0%
d.4	Le aziende dovrebbero riservare una percentuale di posti per gli immigrati.	5 10,0%	11 22,0%	17 34,0%	17 34,0%	50 100,0%
d.5	Sarebbe opportuno che in Italia fosse applicato lo <i>ius soli</i> .	9 18,0%	14 28,0%	16 32,0%	11 22,0%	50 100,0%
d.6	Dare la cittadinanza italiana agli immigrati significherebbe svecchiare il nostro Paese.	6 12,0%	10 20,0%	23 46,0%	11 22,0%	50 100,0%

Tav. 62 – Grado di accordo con affermazioni relative alle politiche per l'immigrazione (valori assoluti e percentuali).

La tav. 62 offre un quadro decisamente meno omogeneo dei due precedenti e nettamente più “severo”, a dimostrazione del fatto che l’immigrazione è vista in maniera differente a seconda che la si consideri dentro o fuori delle aule scolastiche.

Dalle scelte effettuate si evince che i problemi degli italiani debbano avere la precedenza, che gli irregolari vadano respinti, che non si giusto riservare posti di lavoro agli stranieri. Gli interpellati si dividono quasi a metà per quanto riguarda l’opportunità di istituire lo *ius soli* ma, tra quanti si dicono favorevoli, solo il 18% non ha riserve; altri quattordici docenti, pur non dichiarandosi contrari, esprimono qualche perplessità (*In parte d’accordo*).

Una buona maggioranza, costituita dal 68%, non trova correlazione tra la concessione della cittadinanza italiana agli immigrati e lo svecchiamento della società italiana, malgrado i dati ISTAT relativi al 2013 parlino di un indice di vecchiaia di 151,4²⁴⁵ e di un’età media della popolazione di 43,5 anni²⁴⁶.

L’item d.3, *L’immigrazione comporta una spesa enorme da parte dello Stato*, ha raccolto un consenso pressoché unanime: quasi tutti i docenti (l’88%) si dicono d’accordo o parzialmente d’accordo con tale realtà. A incuriosire non è tanto il risultato “plebiscitario” quanto il residuo 12% che la pensa diversamente; è lecito domandarsi se l’opinione di questa piccola percentuale sia stata espressa ignorando che tra l’operazione *Mare Nostrum* e i CIE la spesa stimata per il 2014 dovrebbe aggirarsi intorno ai duecento milioni di euro o nella convinzione che nessun prezzo vale le decine di migliaia di vite umane salvate dall’inizio del 2014. In altre parole, a motivare il disaccordo è stata la disinformazione o il senso di solidarietà?

²⁴⁵ L’indice di vecchiaia rappresenta il grado di invecchiamento di una popolazione. È il rapporto percentuale tra il numero degli ultrasessantacinquenni ed il numero dei giovani fino ai 14 anni. Dire che nel 2013 l’indice di vecchiaia per l’Italia è stato di 151,4 equivale ad affermare che c’erano 151,4 anziani per ogni 100 giovani.

²⁴⁶ *Indici demografici e struttura della popolazione in Italia*, elaborazioni su dati ISTAT, in <http://www.tuttitalia.it/statistiche/indici-demografici-struttura-popolazione>.

Dato il numero esiguo dei soggetti coinvolti, le opinioni espresse per ogni affermazione della sezione B del questionario sono state raggruppate, secondo le modalità già chiarite alle pagine 164, 165 e 166, in due categorie, definite *favorevoli* (F) e *contrari* (C):

Del tutto d'accordo + In parte d'accordo (F): 37 insegnanti.

Poco d'accordo + Per niente d'accordo (C): 13 insegnanti.

Nelle tabelle seguenti gli spazi recanti la dicitura “item escluso” corrispondono alle affermazioni non prese in considerazione per i raggruppamenti.

Sono stati sommati i valori assoluti e percentuali delle opzioni di ciascun raggruppamento; tale operazione consente di individuare quali aspetti hanno avuto più peso, in positivo e in negativo, nel considerare il fenomeno immigratorio.

a. Convenzioni sociali e stereotipi

		F	C	Totale
a.1	L'immigrazione ha portato più svantaggi che vantaggi alla nostra società.	30 60,0%	20 40,0%	50 100,0%
a.2	Gli immigrati sono troppi, stanno invadendo tutti i nostri spazi.	21 42,0%	29 58,0%	50 100,0%
a.3	Con l'aumento degli immigrati è aumentata la criminalità.	21 42,0%	29 58,0%	50 100,0%
a.4	Gli immigrati pretendono tutto senza pagare niente.	22 44,0%	28 56,0%	50 100,0%
a.5	Sentir parlare lingue incomprensibili per strada è fastidioso.	44 88,0%	6 12,0%	50 100,0%
a.6	Item escluso.	/	/	/
a.7	Da quando ci sono gli immigrati la città ha un aspetto più trascurato e sporco.	46 92,0%	4 8,0%	50 100,0%
a.8	Non avrei niente in contrario se mia/o figlia/o sposasse una persona immigrata.	29 58,0%	21 42,0%	50 100,0%
a.9	Gli atteggiamenti ostili e/o razzisti verso gli immigrati sono da condannare.	46 92,0%	4 8,0%	50 100,0%
a.10	Gli immigrati contribuiscono positivamente alla nostra economia.	33 66,0%	17 34,0%	50 100,0%

a.11	Gli immigrati rubano il lavoro agli italiani.	34 68,0%	16 32,0%	50 100,0%
a.12	Item escluso.	/	/	/
Totale		326	174	500
(Il totale assomma tutte le opzioni <i>favorevoli</i> e <i>contrarie</i> al fenomeno dell'immigrazione espresse nell'ambito tematico "convenzioni sociali e stereotipi").		65,2%	34,8%	100,0%

Tav. 63 – Insegnanti favorevoli e contrari ad affermazioni relative a convenzioni sociali e stereotipi sull'immigrazione (valori assoluti e percentuali).

Come risulta dalla tav. 63, le scelte *favorevoli* alla realtà dell'immigrazione sono state quasi il doppio di quelle *contrarie*. Gli items che più degli altri hanno inciso sulle 326 opzioni *favorevoli* sono stati, però, quelli più scontati: l'aspetto della città (si deve tener conto che si solito, nei paesi e nelle piccole città, gli immigrati tendono a concentrarsi nelle zone in cui gli affitti sono meno cari e nei centri storici, spesso abbandonati dai cittadini che hanno preferito stabilirsi in aree urbane meglio servite), il plurilinguismo (molti stranieri si esprimono nella lingua madre solo nel contesto familiare o nella cerchia dei connazionali, preferendo l'italiano nelle situazioni pubbliche), la condanna degli atteggiamenti razzisti (giustificarli avrebbe significato dare di sé un'immagine discutibile).

Anche le opinioni sull'aspetto lavorativo hanno influito positivamente: per il 66% degli insegnanti la presenza straniera contribuisce effettivamente e in maniera costruttiva all'economia e una percentuale superiore di due punti ritiene che non esista sottrazione di posti di lavoro ai danni degli autoctoni. Questi dati sono suffragati dal 60% di opzioni che pongono i vantaggi legati all'immigrazione al di sopra degli svantaggi e dal 58% di coloro che non avrebbero problemi ad accettare un matrimonio o un'unione mista dei propri figli.

Sui giudizi *contrari* pesano in modo particolare la sindrome dell'invasione (58%), la convinzione dell'incremento delle azioni criminose (58%) e l'opposizione a un'eventuale relazione sentimentale dei figli con una persona immigrata (42%); ad incidere con forza è

anche la constatazione di una sorta di sfruttamento sociale da parte degli stranieri, che pretendono tutto gratuitamente (56%).

b. Cultura e identità culturale

		F	C	Totale
b.1	Item escluso.	/	/	/
b.2	Le società migliori sono quelle in cui sono rappresentate molte etnie.	39 78,0%	11 22,0%	50 100,0%
b.3	L'immigrazione mette in pericolo i nostri costumi e le nostre tradizioni.	40 80,0%	10 20,0%	50 100,0%
b.4	La presenza di culture diverse rischia di distruggere i valori e la cultura italiana.	38 76,0%	12 24,0%	50 100,0%
b.5	La presenza di persone di religione islamica mette in pericolo la nostra libertà religiosa e la nostra incolumità.	32 64,0%	18 36,0%	50 100,0%
b.6	Item escluso.	/	/	/
Totale		149	51	200
(Il totale assomma tutte le opzioni <i>favorevoli</i> e <i>contrarie</i> al fenomeno dell'immigrazione espresse nell'ambito tematico "cultura e identità culturale").		74,5%	25,5%	100,0%

Tav. 64 – Insegnanti favorevoli e contrari ad affermazioni relative alla cultura e all'identità culturale (valori assoluti e percentuali).

La dimensione riguardante la cultura e l'identità culturale raccoglie un numero di opzioni *favorevoli* triplo rispetto a quelle *contrarie*, come risulta dalla tav. 64. Dei quattro items considerati, tre hanno raccolto oltre il 75% delle opzioni, vale a dire che più di tre insegnanti su quattro hanno manifestato, attraverso di essi, di essere ben disposti e aperti alla società multietnica; una leggerissima flessione è stata registrata in merito alla presunta pericolosità data dalla presenza di tante persone di fede islamica. Tuttavia solo il 36% dei

docenti ritiene allarmante questo fattore. È vero che la maggior parte dei questionari è stata compilata nella prima settimana del mese di settembre 2014, quando le minacce e le raccapriccianti esecuzioni effettuate degli estremisti dell'Isis non erano ancora avvenute né erano state diffuse dai media; è vero anche che nel Comune di Palestrina gli immigrati di fede musulmana non sono numerosi, pertanto le pratiche legate alla religione si svolgono in maniera non visibile agli autoctoni e ciò rende poco evidente la differenza legata al credo.

c. Educazione e scuola

		F	C	Totale
c.1	Item escluso.	/	/	/
c.2	Gli alunni stranieri rallentano la didattica.	34 68,0%	16 32,0%	50 100,0%
c.3	La presenza di alunni stranieri è un'opportunità umana e professionale per l'insegnante.	44 88,0%	6 12,0%	50 100,0%
c.4	La presenza di alunni stranieri peggiora la qualità dell'insegnamento.	46 92,0%	4 8,0%	50 100,0%
c.5	Le famiglie degli alunni stranieri pretendono troppo dalla scuola ma non collaborano con essa.	33 66,0%	17 34,0%	50 100,0%
c.6	Item escluso.	/	/	/
c.7	Item escluso.	/	/	/
c.8	Item escluso.	/	/	/
c.9	Item escluso.	/	/	/
Totale		157	43	200
(Il totale assomma le opzioni <i>favorevoli</i> e <i>contrarie</i> al fenomeno dell'immigrazione espresse nell'ambito tematico "educazione e scuola").		78,5%	21,5%	100,0%

Tav. 65 – Insegnanti favorevoli e contrari ad affermazioni relative all'educazione e alla scuola (valori assoluti e percentuali).

La dimensione "educazione e scuola" sembra avvalorare l'ipotesi secondo cui gli insegnanti mostrano un atteggiamento diverso a seconda che si parli dell'immigrazione in generale o degli alunni immigrati. In questa area tematica, infatti, gli allievi stranieri sono

considerati una ricchezza per la classe e un'opportunità per chi insegna; la loro presenza, inoltre, come affermano oltre i 2/3 dei docenti interpellati, non provoca rallentamenti della didattica. Siamo lontani dagli stereotipi dell'invasione e delle pretese senza contropartita registrate nella tav. 63, benché il peso maggiore sulle quarantatré opzioni *contrarie* sia rappresentato da chi si è trovato d'accordo sul calo dei ritmi d'insegnamento (32%) e da chi è convinto che i genitori pretendano molto dalla scuola senza collaborare con essa (34%).

Va sottolineato, però, che il rapporto tra chi sostiene questa visione e chi la pensa diversamente è, più o meno, di 1:2.

L'item sulla qualità dell'insegnamento ha raccolto un consenso "bulgaro" delle scelte *Poco d'accordo e Per niente d'accordo* (92%): quasi nessun docente ha voluto mettere in discussione il valore del proprio operato. Se si confrontano le risposte agli items C.2 e C.4 si nota che i maestri sono più disposti a collegare alla presenza di allievi stranieri l'aspetto quantitativo che quello qualitativo dell'insegnamento; dalle loro scelte emerge che, se la didattica rallenta, vuol dire che si insegnano e si apprendono meno contenuti ma il livello sostanziale, aspetto che chiama in causa l'insegnante in prima persona, resta invariato.

d. Politiche per l'immigrazione

		F	C	Totale
d.1	Le Istituzioni dovrebbero occuparsi prima dei problemi degli italiani e poi degli immigrati.	19 38,0%	31 62,0%	50 100,0%
d.2	Item escluso.	/	/	/
d.3	Item escluso.	/	/	/
d.4	Item escluso.	/	/	/
d.5	Sarebbe opportuno che in Italia fosse applicato lo <i>ius soli</i> .	23 46,0%	27 54,0%	50 100,0%
d.6	Dare la cittadinanza italiana agli immigrati significherebbe svecchiare il nostro Paese.	16 32,0%	34 68,0%	50 100,0%
Totale (Il totale assomma tutte le opzioni <i>favorevoli</i> e <i>contrarie</i> al fenomeno dell'immigrazione espresse nell'ambito tematico "politiche per l'immigrazione").		58 38,7%	92 61,3%	150 100,0%

Tav. 66 – Insegnanti favorevoli e contrari ad affermazioni relative alle politiche per l’immigrazione (valori assoluti e percentuali).

Nell’area “politiche per l’immigrazione” il doppio livello di valutazione appare ancora più chiaramente: qui gli insegnanti probabilmente si sono sentiti meno vincolati dal dover dare risposte che li facessero apparire aperti e accoglienti verso la società multiculturale. Non a caso è l’unico ambito tematico in cui le opinioni contrarie prevalgono, e non di poco, su quelle favorevoli. In effetti questa dimensione offriva maggiori possibilità di far emergere i pareri più avversi alla realtà dell’immigrazione e, nello stesso tempo, di poterli manifestare in maniera legittima e condivisibile, senza compromettere la propria immagine sociale.

Come schematizzato nella tav. 66, La concessione dello *ius soli* trova d’accordo meno della metà dei docenti mentre il 68% non crede che tale diritto contribuisca ad abbassare l’età media della popolazione italiana; per quanto concerne l’impegno delle Istituzioni a risolvere i problemi, è chiaro che l’ordine di preferenza non debba essere stabilito in base all’urgenza e alla gravità di essi, bensì dal fatto che le difficoltà riguardino gli Italiani o coloro che possiedono un’altra cittadinanza.

È interessante, a questo punto, indagare sul rapporto esistente tra le due categorie dei *favorevoli e contrari* e i tre gruppi *assimilazionisti, pluralisti, interculturalisti*.

	<i>Assimilazionisti</i>	<i>Pluralisti</i>	<i>Interculturalisti</i>	Totale
Favorevoli	1 (33,3%) 2,7%	4 (44,4%) 10,8%	32 (84,2%) 86,5%	37 74,0% 100,0%
Contrari	2 (66,7%) 15,4%	5 (55,6%) 38,5%	6 (15,8%) 46,1%	13 26,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 67 – Confronto tra le categorie dei *favorevoli* e *contrari* e i gruppi *assimilazionisti*, *pluralisti*, *interculturalisti* (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Il gruppo dei *favorevoli*, approssimativamente triplo rispetto a quello dei *contrari*, è costituito quasi totalmente dagli insegnanti che si sentono più vicini al modello dello scambio culturale, ma questo non suscita sorpresa; ciò che incuriosisce sono i sei docenti interculturalisti risultati *contrari* alla realtà dell'immigrazione. Al contrario è del tutto coerente che un *assimilazionista* e quattro *pluralisti* compaiano nella riga dei *favorevoli*; per loro, probabilmente, la questione dell'integrazione si risolve facilmente: per i primi nella misura in cui gli immigrati sono in grado di uniformarsi ai modi di pensare, agire, comportarsi degli Italiani, per i secondi tenendo distinti i tratti culturali e limitandosi a condividere gli spazi evitando contaminazioni.

3.8 Tabulazione dei dati e analisi delle risposte della sezione C del questionario

Come era stato ipotizzato, le risposte della sezione C del questionario mostrano la tendenza, da parte degli insegnanti, a esprimersi in modo decisamente favorevole alla presenza di alunni stranieri. Pur facendo salve la buona fede e la sincerità delle opinioni manifestate, è opportuno tener presente che alcune opzioni potrebbero essere state scelte in modo da aderire a un preciso modello di desiderabilità sociale e a fugare da sé ogni sospetto di pregiudizio.

Domanda C.1

Un fatto positivo per i bambini, poiché crescono senza pregiudizi.	41 82,0%
Un fatto positivo per gli insegnanti, poiché incrementa la loro professionalità.	7 14,0%
Un fatto negativo per i bambini, poiché sono esposti a esperienze e modelli negativi e inadeguati.	0 0,0%
Un fatto negativo per gli insegnanti, poiché comporta rallentamenti e problemi nella didattica.	1 2,0%
Altro: - <i>Può essere positivo conoscere culture diverse, ma prioritaria è quella italiana.</i>	1 2,0%

Totale	50 100,0%
---------------	----------------------------

Tav. 68 – Giudizio positivo o negativo sulla presenza di alunni stranieri in classe (valori assoluti e percentuali).

Dalla tav. 68 è indubbia la valutazione positiva della presenza di allievi non italiani dato che l'adesione alla prima opzione è quasi plebiscitaria: le differenze hanno un effetto positivo sui bambini e il solo fatto di stare in classe con compagni non italiani basta a scongiurare il pregiudizio. La percentuale di coloro che hanno voluto rilevare una ricaduta positiva sulla professionalità dell'insegnante è piuttosto bassa (14%), tuttavia merita di essere messo in evidenza che un piccolo gruppo di docenti sia disposto a rivedere la propria professionalità e a registrarne un incremento qualitativo correlato proprio alla classe multiculturale.

Un solo insegnante esprime un giudizio negativo legato alle difficoltà didattiche che la presenza straniera comporterebbe.

Domanda C.2

La differenza culturale.	7 14,0%
La distanza linguistica.	12 24,0%
I pregiudizi e gli stereotipi.	21 42,0%
Le aspettative della scuola.	0 0,0%
La famiglia e i valori che essa trasmette.	6 12,0%
L'appartenenza religiosa.	4 8,0%
Altro.	0 0,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 69 – Ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri (valori assoluti e percentuali).

È il pregiudizio il maggior ostacolo all'integrazione seguito, con poco più della metà delle scelte, dal fattore oggettivo della distanza linguistica. Decisamente al di sotto sono state poste la differenza culturale e i valori trasmessi in ambito familiare; ha optato per il motivo religioso l'8% degli insegnanti. Il fatto che nessuno abbia indicato *Le aspettative della scuola* potrebbe voler dire che esse non incidono affatto sul processo di integrazione, ma potrebbe anche significare che gli altri fattori hanno un peso maggiore.

Domanda C.3

Quelli che parlano una lingua neolatina.	9 18,0%
Quelli che accettano di adattarsi ai nostri modi di pensare e di agire.	3 6,0%
Quelli che professano la religione cattolica o una religione cristiana.	2 4,0%
La possibilità di integrarsi dipende solo dal carattere e dalla personalità.	34 68,0%
Altro. - <i>Integrazione reciproca.</i> - <i>Quelli che si adeguano ai nostri modi di pensare e di agire integrandosi con il proprio carattere e la propria personalità, ma non tralasciando la propria cultura d'origine.</i>	2 4,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 70 – Alunni stranieri che si integrano meglio e/o più in fretta (valori assoluti e percentuali).

Le risposte schematizzate nella tav. 70 offrono una doppia chiave di lettura. Da una parte emerge che lingua, religione e adeguamento ai modelli del Paese ospite non hanno grande importanza nel processo di integrazione e nei tempi necessari affinché esso avvenga (come dire che chiunque può integrarsi, a prescindere dalla lingua usata per comunicare, dalla capacità ad assimilarsi ai modi di pensare e di agire, dal credo professato); dall'altra, il 68% delle preferenze per l'opzione che chiama in causa il carattere e la personalità, parla di

un iter verso l'integrazione che coinvolge solo l'alunno straniero: integrarsi dipende solo da lui, se non dovesse riuscire a sentirsi a suo agio dovrebbe imputare la responsabilità solo a se stesso e agli aspetti del carattere che gliel'hanno impedito.

Un solo insegnante ha fornito una risposta "interculturalmente ispirata" attribuendo il buon esito del processo di integrazione alla reciprocità mentre una seconda opinione espressa nella casella *Altro* propone un modello ibrido, un misto tra assimilazione e pluralismo che attribuisce all'alunno non solo la responsabilità dell'integrazione, ma anche quella di mantenere i propri riferimenti culturali. Una bella incombenza.

Domanda C.4

	SI'	NO	Totale
Dagli insegnanti.	41 82,0%	9 18,0%	50 100,0%
Dai compagni.	28 56,0%	22 44,0%	50 100,0%
Dai genitori italiani.	11 22,0%	39 78,0%	50 100,0%

Tav. 71 – Giudizio sulla omogeneità/disomogeneità di considerazione degli alunni stranieri (valori assoluti e percentuali).

Non sono certo gli insegnanti a considerare in modo diverso gli alunni stranieri di differente provenienza, piuttosto capita che siano i compagni e, soprattutto, i genitori italiani a vedere più o meno di buon occhio chi arriva da un Paese piuttosto che da un altro. Le ragioni possono essere rintracciate nelle idee preconcepite con cui si tende ad accorpate sotto una sola connotazione le persone che provengono da un determinato Paese, come se si trattasse di un gruppo omogeneo (affermare che "I Romeni rubano" equivale ad asserire che "Gli Italiani sono mafiosi"; se è inaccettabile la generalizzazione sugli Italiani lo è anche, a rigore di logica, quella sui Romeni), oppure in una sorta di "effetto alone" che estende la valutazione conseguente a un'esperienza negativa a tutti coloro che possono, in qualche modo, essere accostati alla persona coinvolta in quell'esperienza o anche nella propensione a

stigmatizzare l'altro per ciò che ha o fa di diverso da noi. Sta di fatto, comunque, che solo nove insegnanti hanno affermato che la loro categoria non è completamente esente dal valutare gli allievi in base alla loro provenienza.

Domanda C.5

Romeni e provenienti dall'Est Europa.	4 8,0%
Albanesi.	4 8,0%
Marocchini e Nordafricani.	2 4,0%
Africani.	1 2,0%
Latinoamericani.	0 0,0%
Nomadi.	28 56,0%
Altro: - Nessuno in particolare. - Persone poco per bene.	2 4,0%
Risposte non dovute (tre sì alla domanda C.4).	9 18,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 72 – Alunni stranieri visti in modo più negativo (valori assoluti e percentuali).

Domanda C.6

Romeni e provenienti dall'Est Europa.	17 34,0%
Albanesi.	5 10,0%
Marocchini e Nordafricani.	0 0,0%
Africani.	2 4,0%
Latinoamericani.	14 28,0%
Nomadi.	0 0,0%
Altro: - Nessuno in particolare. - Comportamenti positivi. - Polacchi.	3 6,0%
Risposte non dovute (tre sì alla domanda C.4).	9 18,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 73 – Alunni stranieri visti in modo più positivo (valori assoluti e percentuali).

La tav. 72 e la 73 sono state riportate una accanto all'altra, in modo da poterle confrontare. Il primo dato che emerge riguarda i nomadi, che si aggiudicano la maglia nera del gradimento: oltre la metà degli insegnanti ha dichiarato che sono loro ad essere

considerati nel modo più negativo anche se, tra gli alunni delle due scuole primarie prese in considerazione, i bambini appartenenti a comunità Rom o simili sono stati pochissimi.

Probabilmente nel rispondere alle domande C.5 e C.6 gli insegnanti si sono basati sull'ipotesi di avere in classe questo tipo di alunni e su esperienze pregresse con adulti e bambini zingari, più al di fuori che dentro la scuola²⁴⁷. Tredici docenti si sono discostati da questa opinione, forse proprio per la ragione appena esposta. Da notare che i Latinoamericani non hanno ricevuto alcuna opzione negativa mentre il 28% dei docenti li ha indicati tra i più graditi subito dopo i Romeni e coloro che provengono dai Paesi dell'Europa dell'est (34%). Tra chi è visto positivamente, anche i Marocchini e i Nordafricani, come i Nomadi, non hanno raccolto consensi; gli Africani in genere, invece, sono ben considerati secondo due insegnanti.

Tra le risposte nelle caselle indicate con *Altro*, a parte un'insegnante che ha dichiarato che nessun alunno straniero in particolare è visto in modo positivo o negativo benché abbia riconosciuto una differenza di valutazione, un altro ha specificato che la valutazione sfavorevole o benevola dipende, rispettivamente, dall'essere *persone poco per bene* e dal manifestare *comportamenti positivi*, ma non ha specificato il contenuto di tali espressioni. Infine un insegnante sembra aver avuto esperienze molto incoraggianti con gli allievi polacchi.

Domanda C.7

	Mai	Talvolta	Spesso	Totale
Da parte dei compagni.	17 34,0%	30 60,0%	3 6,0%	50 100,0%
Da parte degli insegnanti.	40 80,0%	10 20,0%	0 0,0%	50 100,0%

²⁴⁷ Nelle scuole primarie di Palestrina e Carchetti sono state rarissime e saltuarie le presenze regolari di alunni nomadi; al contrario si sono verificati, in passato, alcuni borseggi e furti in appartamenti ad opera di minori zingari. Probabilmente la memoria di questi episodi, di cui anche qualche insegnante è rimasto vittima, è stata sufficiente a motivare la collocazione degli alunni nomadi all'ultimo posto nella scala di gradimento.

Da parte dei genitori italiani.	6 12,0%	34 68,0%	10 20,0%	50 100,0%
Da parte degli altri alunni della scuola.	17 34,0%	31 62,0%	2 4,0%	50 100,0%

Tav. 74 – Atteggiamenti di pregiudizio nei confronti degli alunni stranieri (valori assoluti e percentuali).

Dalla domanda mirata a individuare gli eventuali atteggiamenti di pregiudizio è risultato che la grande maggioranza degli insegnanti (80%) non ne ha mai riscontrati tra i rappresentanti della propria categoria. In questo modo essi hanno perseguito un duplice scopo: dare di sé l'immagine più positiva possibile a livello individuale, peraltro in parziale contrasto con quanto emerso nella sezione B del questionario e, allo stesso tempo, contribuire a fornire una buona rappresentazione del corpo docente come gruppo, collocando il pregiudizio altrove. Solo il 20% riconosce che anche i maestri possono, *talvolta*, non essere completamente esenti da comportamenti preconcetti.

Agli altri soggetti considerati, invece, sono stati attribuiti tali atteggiamenti benché manifestati in maniera non sistematica (quasi sempre indicati nell'opzione *Talvolta*). Come emerso dalle risposte alla domanda C.4 (tav. 71), anche qui sono i genitori italiani ad essere indicati come i più preconcetti e, a parere del 20% degli interpellati, lo sono *spesso*.

Domanda C.8

Dalla paura generica verso chi è diverso.	13 26,0%
Dal timore di subire danni.	4 8,0%
Dalla mancanza di conoscenza reciproca.	12 24,0%
Da esperienze personali negative.	2 4,0%
Dalle notizie diffuse dai mass media.	2 4,0%
Dall'educazione familiare.	10 20,0%
Altro: <i>Risposta incompleta: non specifica</i>	1 2,0%

Risposte non dovute (4 <i>mai</i> alla domanda C.7).	6 12,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 75 – Cause del pregiudizio nei confronti degli alunni stranieri (valori assoluti e percentuali).

La prime cause del pregiudizio sono da ricercarsi nella paura del diverso e nella mancanza di conoscenza reciproca, indicate rispettivamente dal 26% e dal 24% degli insegnanti. In dieci hanno chiamato in causa l'educazione familiare, mentre quattro hanno individuato le ragioni del pregiudizio nella paura di essere in qualche modo danneggiati.

Solo una parte residuale ha attribuito la responsabilità ai media e ai toni allarmistici utilizzati nella diffusione delle notizie relative all'immigrazione; la stessa percentuale (2%) è del parere che il pregiudizio si generi dalle esperienze personali spiacevoli.

Domanda C.9

Non costituisce assolutamente un problema.	27 54,0%
Costituisce un problema, ma non grave e, comunque, risolvibile.	23 46,0%
È uno dei problemi più gravi che la scuola e gli insegnanti devono affrontare.	0 0,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 76 – Valutazione della presenza di alunni stranieri come un problema (valori assoluti e percentuali).

Tra i tanti problemi che la scuola deve affrontare il più grave non è certo quello della presenza di alunni stranieri o, almeno, se di problema si tratta, non è così pesante: come risulta dalla tav. 76, la scuola e gli insegnanti sanno trovare le strategie più efficaci per risolverlo. Anche in questo caso la professionalità docente non è messa in discussione poiché quando si presentano problemi legati agli stranieri le cause vanno cercate altrove.

Domanda C.10

Quando hanno difficoltà di apprendimento e rallentano la didattica.	4 8,0%
Quando hanno problemi di disciplina.	10 20,0%
Quando hanno difficoltà a relazionarsi con i compagni e/o con gli insegnanti.	22 44,0%
Quando non conoscono la lingua italiana.	13 26,0%
Altro - <i>Quando non trovano un ambiente accogliente.</i>	1 2,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 77 – Quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe (valori assoluti e percentuali).

È stato affermato che gli alunni non italiani non sono un problema di per sé ma, da quanto riportato nella tav. 77, emerge che possono diventarlo, soprattutto se non riescono a instaurare rapporti sereni con i compagni e i docenti (44,0%). Questo dato richiama il dato analogo secondo cui la possibilità di integrarsi dipende solo dal carattere e dalla personalità; anche qui l'onere sembra tutto dell'alunno: il problema nasce quando non sa relazionarsi.

Anche la disciplina ha il suo peso sul discorso della problematicità (20%), solo di poco inferiore alle difficoltà generate dalla non conoscenza dell'italiano (26%). La percentuale che ha correlato la visione problematica degli alunni stranieri al rallentamento della didattica è decisamente bassa (8%).

Da sottolineare l'unica risposta fornita nello spazio indicato con *Altro*: l'alunno straniero diventa un problema quando non trova un ambiente accogliente. Questo insegnante ha voluto evidenziare che la questione degli stranieri coinvolge e responsabilizza in prima persona gli autoctoni: laddove l'accoglienza è maggiore, i problemi emergono più raramente e la loro soluzione più facilmente raggiungibile.

Domanda C.11

Completamente d'accordo.	26
--------------------------	----

	52,0%
In parte d'accordo.	20 40,0%
Poco d'accordo.	4 8,0%
Per niente d'accordo.	0 0,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 78 – Grado di accordo con l'affermazione “*Le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali*” riferita alla presenza di alunni stranieri (valori assoluti e percentuali).

Costituiscono solo una percentuale minima (8%) coloro che nutrono riserve sul fatto che le differenze offrano l'opportunità di ampliare gli orizzonti culturali, come si evince dalla tav. 78. Superano la maggioranza coloro che ne riconoscono senza alcun dubbio la valenza positiva; di parere analogo, benché dettato da una convinzione un po' meno appassionata, il 40% degli insegnanti.

Domanda C.12

No, bastano la normale preparazione e l'esperienza.	6 12,0%
Sì, ma solo se si hanno in classe alunni stranieri.	2 4,0%
Sì, in ogni caso.	16 32,0%
Può essere utile, ma non indispensabile.	26 52,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 79 – Necessità di una preparazione specifica degli insegnanti per affrontare al meglio l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri (valori assoluti e percentuali).

La domanda sulla necessità di una formazione che consenta di acquisire competenze specifiche per affrontare in maniera ottimale l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri (tav. 79), ha ottenuto risposte coerenti con quelle date alla domanda C.10 (*Quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe, tav. 77*).

Infatti, se l'opinione generale giudica gli allievi non italiani al massimo come un problema non grave e comunque risolvibile, va da sé che una formazione specifica possa essere di qualche utilità ma certamente non indispensabile. La pensa in questo modo il 52% degli insegnanti; per il 12% di loro la formazione non serve proprio, basta la "cassetta degli attrezzi" ricevuta in dotazione con la normale preparazione e rifornita dall'esperienza.

L'esigenza formativa rivolta a tutto il personale insegnante è stata manifestata da sedici maestri, mentre per due di essi la necessità è subordinata alla presenza di alunni stranieri in classe.

Domanda C.13

Conoscenza della/e cultura/e d'origine.	11 22,0%
Competenza nell'insegnamento dell'italiano come L2.	19 38,0%
Competenze di tipo teoretico (psicologiche, antropologiche, sociologiche).	5 10,0%
Competenze interculturali.	9 18,0%
Risposte non dovute (<i>no</i> alla domanda C.12).	6 12,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 80 – Cosa è prioritario in una formazione specificamente orientata all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri (valori assoluti e percentuali).

Le risposte sui contenuti formativi, riassunte nella tav. 80, si distribuiscono tra le quattro alternative proposte, ma con una netta preferenza per l'insegnamento dell'italiano come L2 (38%) e per la conoscenza delle culture d'origine (22%). Su queste due opzioni è caduta la scelta del 60% degli insegnanti, la cui attenzione è rivolta principalmente alle questioni pratiche legate alla didattica. La lingua italiana, in particolare, è vista verosimilmente come lo strumento principale che l'alunno straniero deve acquisire per

comunicare e per studiare, pertanto è importante che i docenti possiedano le competenze adeguate per insegnarla.

È curioso, però, che l'abilità comunicativa non sia stata collocata al primo posto tra gli ostacoli all'integrazione (tav. 69), né tra le variabili che la rendono migliore e più rapida (tav. 70), né tra le cause che influiscono sulla problematicità degli alunni stranieri (tav. 77). Volendo ipotizzare una chiave di lettura di quanto emerso dalle risposte dei docenti, si può supporre che essi desiderino aiutare l'alunno ad appropriarsi dei necessari mezzi comunicativi affinché riesca a relazionarsi con i compagni e con gli insegnanti e, in forza del suo carattere, si integri in fretta evitando problemi. Resta il punto critico del pregiudizio (tav. 69) ma, dato che è stato posto quasi totalmente al di fuori della scuola, può essere visto come un dato di fatto sul quale i docenti hanno poche chances di azione. Quest'ultima realtà trova conferma nella domanda sul ruolo della scuola nel contrastare il pregiudizio (tav. 81).

Solo nove scelte sono cadute sull'opzione *competenze interculturali* che, tra l'altro, sono comprensive di tutte le altre; ciò testimonia che l'intercultura è percepita da gran parte del corpo docente come qualcosa di nebuloso e indistinto.

La domanda C.14 riguardava l'opinione degli insegnanti sul ruolo della scuola nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale. Alla prima opzione, che non poneva condizioni, ne seguivano altre tre in cui tale ruolo è stato subordinato a fattori diversi.

Domanda C.14

La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale.	12 24,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta dalle famiglie e dai media.	19 38,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel	8

promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta soprattutto a livello economico.	16,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma i risultati che si ottengono sono contrastati e vanificati dalla società e dalle altre istituzioni.	11 22,0%
Totale	50 100,0%

Tav. 81 – Opinioni sul ruolo della scuola (valori assoluti e percentuali).

La tav. 81, che riassume le risposte alla suddetta domanda, mostra che gli insegnanti individuano al di fuori della scuola i fattori che ne compromettono la funzione di prevenzione e contrasto dei pregiudizi.

Nell'opinione dei docenti la scuola, come agenzia di socializzazione e formazione, gioca un ruolo decisivo nell'ampliare gli orizzonti culturali e nel sostenere la solidarietà; tuttavia solo il 24% ritiene che questo avvenga sempre e comunque. Il 38% fa riferimento al necessario sostegno delle famiglie e dei mass media, senza il quale il compito diventa difficile. Ciò può voler dire due cose: è vero che l'educazione familiare e i mezzi di informazione possono sostenere e corroborare l'azione della scuola, ma è altrettanto vero che nell'ambiente esterno il preconcetto verso gli stranieri esiste e rischia di compromettere quanto la scuola fa per combatterlo e per orientare gli alunni al senso di solidarietà. Questa lettura è confermata dagli undici insegnanti secondo cui la società e le altre istituzioni contrastano i risultati ottenuti dalla scuola fino a vanificarli. Il sostegno a livello economico è auspicato dal 16% degli interpellati.

Domanda C.15

Nessuno	Uno o due	Tre	Più di tre	Totale
2 4,0%	10 20,0%	9 18,0%	29 58,0%	50 100,0%

Tav. 82 – Numero massimo di alunni stranieri negli ultimi cinque aa. ss. (valori assoluti e percentuali).

Quasi tutti gli insegnanti delle due scuole primarie di Palestrina e Carchitti hanno avuto esperienza con diversi alunni non italiani negli ultimi cinque anni scolastici; il 58% di essi ha affermato che nella propria classe le presenze straniere sono state più di tre mentre solo un residuale 4% ha insegnato dall'a. s. 2009/2010 in classi non multietniche.

3.9 Modelli di integrazione e inserimento/integrazione degli alunni stranieri

Questo paragrafo è dedicato al confronto tra le categorie degli insegnanti assimilazionisti, pluralisti, interculturalisti e le risposte alle domande della sezione C del questionario, assunte come variabili. I testi delle varie opzioni di risposta sono stati riportati in forma sintetica all'interno di ciascuna tabella, tuttavia in modo da risultare comprensibili. Le tre categorie sono state abbreviate rispettivamente con: Ass., Plur., Interc.

Per una lettura più esauriente dei dati che seguono si ripetono i dati numerici assoluti relativi alle tre categorie citate (tav. 55):

Assimilazionisti: 3; Pluralisti: 9; Interculturalisti: 38.

Domanda C.1 – Valutazione della presenza di alunni stranieri in classe.

	Ass.	Plur.	Interc.	Totale
Positivo: i bambini crescono senza pregiudizi.	2 (66,7%) 4,9%	8 (88,9%) 19,5%	31 (81,6%) 75,6%	41 82,0% 100,0%
Positivo: incrementa la professionalità insegnante.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	7 (18,4%) 100,0%	7 14,0% 100,0%
Negativo: bambini esposti a modelli inadeguati.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Negativo: rallentamenti e problemi nella didattica.	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Altro. - <i>Può essere positivo conoscere culture diverse, ma prioritaria è quella italiana.</i>	1 (33,3%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%

Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%
---------------	--	---	--	----------------------------

Tav. 83 – Dati incrociati domande A.7 – C.1 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Gli insegnanti che hanno optato per il modello di integrazione di tipo interculturalista si sono polarizzati sugli effetti positivi portati dalla presenza di alunni stranieri ai loro coetanei; la classe multiculturale, a parere dei maestri, è una buona occasione affinché nei bambini non si generino preconcetti. La stessa opinione è condivisa dall'88,9% dei pluralisti e da due dei tre assimilazionisti.

Tutti i docenti che hanno sottolineato la valenza positiva delle presenze straniere per la loro professionalità (14%) hanno dichiarato di concepire l'integrazione come scambio tra culture; ciò potrebbe costituire un indicatore della disponibilità a riorientare il loro essere insegnanti e a rivedere in prospettiva interculturale l'intero processo di insegnamento – apprendimento. Un solo insegnante (pluralista) ha giudicato negativamente la presenza straniera in classe, asserendo che essa comporta rallentamenti nella didattica. Chi infine, ha preferito aggiungere una propria considerazione, ha ribadito la priorità della cultura italiana sulle altre, dalle quali deve restare ben distinta.

Domanda C.2 – I maggiori ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri

	Ass.	Plur.	Interc.	Totale
Differenza culturale.	2 (66,7%) 28,6%	2 (22,2%) 28,6%	3 (7,9%) 42,8%	7 14,0% 100,0%
Distanza linguistica.	0 (0,0%) 0,0%	3 (33,4%) 25,0%	9 (23,7%) 75,0%	12 24,0% 100,0%
Pregiudizi e stereotipi.	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 9,5%	19 (50,0%) 90,5%	21 42,0% 100,0%
Aspettative della scuola.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%

Famiglia e valori che trasmette.	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 33,3%	4 (10,5%) 66,7%	6 12,0% 100,0%
Appartenenza religiosa.	1 (33,3%) 25,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (7,9%) 75,0%	4 8,0% 100,0%
Totale	3 (100,0) 6,0%	9 (100,0) 18,0%	38 (100,0) 76,0%	50 100,0%

Tav. 84 – Dati incrociati domande A.7 – C.2 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Anche nel raffronto tra le domande A.7 e C.2 si nota una convergenza tra modello d'integrazione e fattori che la ostacolano. Gli interculturalisti si sono polarizzati sulle opzioni *Pregiudizi e stereotipi* e *Distanza linguistica*. La differenza culturale è stata citata da un'esigua rappresentanza dei tre modelli e ha raggiunto complessivamente il 14%, mentre per il 22,2% dei pluralisti e per il 10,5% degli interculturalisti la responsabilità di ostacolare l'integrazione ricade sulla famiglia come agenzia educativa che trasmette determinati valori.

La dimensione religiosa ha raccolto quattro adesioni, tre delle quali rappresentano il 7,9% degli insegnanti che si sono dichiarati favorevoli allo scambio culturale.

Domanda C.3 – Alunni che si integrano meglio/più in fretta.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Parlanti lingua neolatina.	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 22,2%	7 (18,4%) 77,8%	9 18,0% 100,0%
Chi si adatta ai nostri modi di pensare/agire.	1 (33,3%) 33,3%	1 (11,1%) 33,3%	1 (2,7%) 33,4%	3 6,0% 100,0%
Chi professa la religione cattolica o cristiana.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,2%) 100,0%	2 4,0% 100,0%
Dipende dal carattere e dalla personalità.	1 (33,3%) 2,9%	6 (66,7%) 17,7%	27 (71,0%) 79,4%	34 68,0% 100,0%
Altro.	1* (33,4%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	1** (2,7%) 50,0%	2 4,0% 100,0%

Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%
---------------	--	---	--	----------------------------

Tav. 85 – Dati incrociati domande A.7 – C.3 (valori assoluti e percentuali).

* Risposta alla domanda C.3: *Quelli che si adeguano ai nostri modi di pensare e di agire integrandosi con il proprio carattere e la propria personalità, ma non tralasciando la propria cultura d'origine.*

** Risposta alla domanda C.3: *Integrazione reciproca.*

La tav. 85 mostra ancora una forte omogeneità di pensiero degli insegnanti interculturalisti che, in grande maggioranza hanno individuato nel carattere e nella personalità le chiavi di una buona e veloce integrazione. La stessa opzione ha raccolto anche altre sette approvazioni, raggiungendo il 68% delle scelte e lasciando percentuali marginali alle altre, ad eccezione di quella che fa riferimento alle lingue di ceppo latino (18%).

Per sette interculturalisti il fatto di parlare una lingua che abbia la stessa radice dell'italiano costituisce un fattore facilitante, mentre due di loro hanno attribuito tale ruolo alla religione cattolica o cristiana. Probabilmente questi docenti hanno la percezione che, malgrado la dichiarata parità tra confessioni religiose nella scuola e nella società, le cose funzionino diversamente e chi manifesta un legame fortemente aggregante come quello rappresentato alla fede religiosa sia accolto e accettato più facilmente specialmente a scuola, dove la differenza è accentuata anche dalla distanza spaziale. Gli alunni che non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica, infatti, lasciano la loro aula nelle ore a ciò destinate e questo rafforza il connotato della diversità.

È interculturalista l'unico docente che ha individuato nella reciprocità l'elemento fondante di una buona integrazione; si è dichiarato, invece, assimilazionista l'autore dell'articolato ma non molto chiaro contributo personale.

Domanda C.4 – Omogeneità/disomogeneità nella considerazione degli alunni stranieri.

<i>Ass.</i>		<i>Plur.</i>		<i>Interc.</i>		Totale	
SI'	NO	SI'	NO	SI'	NO	SI'	NO

Dagli insegnanti.	3 (75,0%) 7,3%	0 (0,0%) 0,0%	8 (50,0%) 19,5%	1 (9,1%) 11,1%	30 (50,0%) 73,2%	8 (14,8%) 88,9%	41 82,0% 100,0%	9 18,0% 100,0%
Dai compagni.	1 (25,0%) 3,6%	2 (40,0%) 9,1%	6 (37,5%) 21,4%	3 (27,2%) 13,6%	21 (35,0%) 75,0%	17 (31,5%) 77,3%	28 56,0% 100,0%	22 44,0% 100,0%
Dai genitori italiani.	0 (0,0%) 0,0%	3 (60,0%) 7,7%	2 (12,5%) 18,2%	7 (63,7%) 18,0%	9 (15,0%) 81,8%	29 (53,7%) 74,3%	11 22,0% 100,0%	39 78,0% 100,0%
Totale sì e no	4 (100,0%) 5,0%	5 (100,0%) 7,1%	16 (100,0%) 20,0%	11 (100,0%) 15,8%	60 (100,0%) 75,0%	54 (100,0%) 77,1%	80 100,0%	70 100,0%
Totale	9 (3 ins.) 6,0%		27 (9 ins.) 18,0%		114 (38 ins.) 76,0%		150 (50 ins.) 100,0%	

Tav. 86 – Dati incrociati domande A.7 – C.4 (valori assoluti e percentuali. I valori percentuali riportati tra parentesi sono riferiti al totale dei sì e dei no per ciascun soggetto considerato; quelli dell'ultima riga sono riferiti alle 150 risposte fornite).

È opportuno leggere la tav. 86 iniziando dal totale dei sì e dei no riferiti ai tre soggetti considerati. Delle ottanta risposte affermative, oltre la metà riguardano i docenti; gli interculturalisti hanno contribuito a questo risultato con il 73,2% delle opzioni. Va osservato, però, che otto docenti dello stesso gruppo hanno fornito un'opinione diversa, la cui entità (88,9%) è tutt'altro che trascurabile se si considera che nessun assimilazionista e un solo pluralista si sono espressi allo stesso modo.

I compagni di classe non appaiono particolarmente inclini a differenziare i loro coetanei in base alla provenienza, benché le opinioni degli insegnanti risultino meno omogenee. Anche in questo caso pesa in modo particolare l'opinione degli interculturalisti (ai quali vanno attribuiti il 75% dei Sì e oltre il 77% dei No), che risulta ancora più incisiva in relazione ai genitori italiani: per ogni docente interculturalista che ha riferito di un trattamento omogeneo degli alunni stranieri da parte delle famiglie autoctone, oltre tre hanno espresso un parere opposto, condiviso da tre assimilazionisti e da sette pluralisti, le cui risposte hanno inciso per quasi il 64% sul totale dei no del loro raggruppamento.

Domanda C.5 – Alunni visti in modo più negativo.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Romeni ed Esturopei.	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 25,0%	3 (7,9%) 75,0%	4 8,0% 100,0%
Albanesi.	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 25,0%	3 (7,9%) 75,0%	4 8,0% 100,0%
Marocchini e Nordafricani.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,3%) 100,0%	2 4,0% 100,0%
Africani.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (2,6%) 100%	1 2,0% 100,0%
Latinoamericani.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Nomadi.	3 (100,0%) 10,7%	4 (44,5%) 14,3%	21 (55,3%) 75,0%	28 56,0% 100,0%

Altro	0	1*	1**	2
- *Nessuno in particolare.	(0,0%)	(11,1%)	(2,6%)	4,0%
- **Persone poco per bene.	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Risposte non dovute (tre risposte affermative alla domanda C.4).	0	2	7	9
	(0,0%)	(22,2%)	(18,4%)	18,0%
	0,0%	22,2%	77,8%	100,0%
Totale	3	9	38	50
	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	
	6,0%	18,0%	76,0%	100,0%

Tav. 87 – Dati incrociati domande A.7 – C.5 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono in rapporto ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Che i bambini nomadi fossero i diversi per eccellenza era già emerso; il connotato della negatività è ribadito nella tav. 87, in cui risulta che il 56% degli insegnanti li ha indicati come gli alunni visti in modo più critico. A livello di raggruppamento è da notare che gli assimilazionisti si sono concentrati tutti sulla stessa opzione, mentre sul valore percentuale hanno pesato le opinioni degli interculturalisti, che in ventuno si sono espressi in tal senso (55,3% per il 75% delle scelte), a comprovare che l'alunno nomade o zingaro porta con sé e su di sé lo stigma dell'indesiderabilità, troppo difficile da superare anche per chi riconosce il carattere dinamico e ibrido delle culture e si dice aperto al contatto e allo scambio. La presenza della voce "nomadi" ha polarizzato le scelte dei docenti al punto da riservare alle altre voci valori piuttosto bassi, che non superano l'8%.

Nessuno ha indicato i Latinoamericani, forse in virtù della tendenza che induce molti di noi a valutare la singola persona sulla base di criteri precostituiti e facilmente generalizzabili. In questo caso, la rappresentazione dell'alunno sudamericano è probabilmente inscindibile dall'immagine che un po' tutti hanno dei Brasiliani, degli Argentini, dei Venezuelani e via dicendo: gente allegra, solare, ottimista, che ama il ballo e il calcio, che comunica spensieratezza e sensualità, spesso cattolica ai limiti della superstizione. Questi stereotipi, evidentemente ritenuti positivi, sono talmente radicati da

mettere in ombra o addirittura annullare fattori come l'alto tasso di criminalità dei Paesi del Sudamerica²⁴⁸, il narcotraffico, lo sfruttamento di minori.

Per gli zingari avviene qualcosa di uguale e contrario: se uno di loro ha commesso un reato, automaticamente lo stigma colpisce l'intero gruppo sociale ricadendo anche su chi condanna l'atto delinquenziale, come testimoniato da una famiglia Rom rumena: “[...] Però non siamo tutti uguali ... non siamo tutti ladri [...] ci sono zingari buoni e zingari cattivi [...] se uno ha sbagliato non devono pagare tutti ... pensano che siamo tutti uguali e invece non è vero!”²⁴⁹.

Con questo non si vogliono negare né minimizzare i problemi che emergono quando in classe ci sono bambini nomadi, ma solo sottolineare come le convinzioni positive o negative possano orientare il giudizio trasformandolo, a volte, in pregiudizio.

Sono le “persone poco per bene” a riscuotere i peggiori apprezzamenti, secondo un insegnante che ha scelto l'intercultura come modello d'integrazione, ma che ha voluto mantenersi sul vago non fornendo ulteriori precisazioni.

Domanda C.6 – Alunni visti in modo più positivo.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Romeni ed Esteuropei.	1 (33,3%) 5,9%	3 (33,3%) 17,6%	13 (34,2%) 76,5%	17 34,0% 100,0%
Albanesi.	1 (33,3%) 20,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 (10,5%) 80,0%	5 10,0% 100,0%
Marocchini e Nordafricani.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%
Africani.	1 (33,4%) 50%	0 (0,0%) 0,0%	1 (2,6%) 50%	2 4,0% 100,0%

²⁴⁸ Nel marzo 2014 l'UNODC, l'ufficio dell'ONU che si occupa di crimini e traffico di droga, ha pubblicato il rapporto annuale sugli omicidi commessi nel mondo. I dati, riferiti al 2012, riferiscono che dei 437.000 omicidi commessi in tutto il mondo, il 31% per cento è avvenuto in Sud America, nonostante ci viva solo l'8 per cento della popolazione mondiale. In <http://www.ilpost.it>, *Il posto più violento del mondo*, 14/04/2014.

²⁴⁹ M. Fiorucci, *Per forza nomadi*, Aemme Publishing, Roma, 2011, p.167.

Latinoamericani.	0 (0,0%) 0,0%	3 (33,3%) 21,4%	11 (29,0%) 78,6%	14 28,0% 100,0%
Nomadi.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%
Altro. - Nessuno in particolare*. - Polacchi**. - Comportamenti positivi***.	0 (0,0%) 0,0%	1* (11,1%) 33,3%	2** / *** (5,2%) 66,7%	3 6,0% 100,0%
Risposte non dovute (tre risposte affermative alla domanda C.4).	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,3%) 22,3%	7 (18,5%) 77,7%	9 18,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 88 – Dati incrociati domande A.7 – C.6 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

La lettura della tav. 88 mostra una maggiore articolazione delle opinioni su quali siano gli alunni considerati in maniera più positiva. Questa volta i nomadi non sono i soli a non aver raccolto opzioni favorevoli, dato che anche i Marocchini e i Nordafricani non sono stati mai indicati; i più graditi risultano i Romeni e coloro che provengono dall'Europa dell'Est, che superano del 6% i Latinoamericani.

Ancora una volta sono stati gli insegnanti *interculturalisti* a determinare l'esito del sondaggio, con il 76,5% e il 78,6% di preferenze. Due dei tre docenti *assimilazionisti* si sono distanziati dall'opinione comune segnalando gli Albanesi e gli Africani, a differenza dei *pluralisti*. Tra questi uno, nonostante abbia dichiarato che gli alunni stranieri non sono visti tutti alla stessa maniera, ha affermato che “nessuno in particolare” riceve una valutazione positiva o negativa.

Tra gli *interculturalisti* c'è chi ha indicato gli allievi di nazionalità polacca e chi ha asserito che ad essere più benvenuti sono i bambini in grado di manifestare “comportamenti positivi”, ma senza spiegare in che modo tali comportamenti dovrebbero concretizzarsi.

Domanda C.7 – Atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri.

		<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Compagni	Mai	0 (0,0%) 0,0%	6 (66,7%) 35,3%	11 (29,0%) 64,7%	17 34,0% 100,0%
	Talvolta	3 (100,0%) 10,0%	3 (33,3%) 10,0%	24 (63,1%) 80,0%	30 60,0% 100,0%
	Spesso	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (7,9%) 100,0%	3 6,0% 100,0%
Insegnanti	Mai	3 (100,0%) 7,5%	9 (100,0%) 22,5%	28 (73,7%) 70,0%	40 80,0% 100,0%
	Talvolta	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 (26,3%) 100,0%	10 20,0% 100,0%
	Spesso	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 100,0%
Genitori Italiani	Mai	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 33,3%	4 (10,5%) 66,7%	6 12,0% 100,0%

	Talvolta	1 (33,3%) 3,0%	5 (55,6%) 14,7%	28 (73,7%) 82,3%	34 68,0% 100,0%
	Spesso	2 (66,7%) 20,0%	2 (22,2%) 20,0%	6 (15,8%) 60,0%	10 20,0% 100,0%
Altri alunni	Mai	1 (33,3%) 5,9%	6 (66,6%) 35,3%	10 (26,3%) 58,8%	17 34,0% 100,0%
	Talvolta	2 (66,7%) 6,4%	3 (33,4%) 9,7%	26 (68,4%) 83,9%	31 62,0% 100,0%
	Spesso	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,3%) 100,0%	2 2,0% 100,0%
Totale		12 (3 ins.) (100,0%) 6,0%	36 (9 ins.) (100,0%) 18,0%	152 (38 ins.) (100,0%) 76,0%	200 (50 ins.) 100,0%

Tav. 89 – Dati incrociati domande A.7 – C.7 (valori assoluti e percentuali. I valori percentuali riportati nell'ultima colonna a destra sono rapportati al totale dei *mai*, *talvolta*, *spesso*, per ciascun soggetto considerato; quelli dell'ultima riga sono riferiti alle 200 risposte fornite. I valori tra parentesi riguardano ciascun gruppo di insegnanti).

La tav. 89 va letta contemporaneamente in senso orizzontale e verticale.

Partendo dai quattro soggetti considerati, si nota che tutti e tre gli insegnanti assimilazionisti hanno riferito di occasionali atteggiamenti di pregiudizio verso i bambini non italiani da parte dei loro compagni di classe; la stessa opinione è stata espressa da tre pluralisti, mentre altri sei di loro hanno dichiarato di non averne mai notati.

Tra gli interculturalisti, a fronte di un 29% che ha allontanato dagli alunni italiani ogni sospetto di pregiudizio, c'è un 63,1% che ha espresso un parere più disilluso: nel gruppo classe si manifesta il pregiudizio e ciò, secondo il restante 7,9%, avviene spesso.

Le tre righe relative agli insegnanti mostrano di nuovo l'opinione unanime degli assimilazionisti e dei pluralisti, che hanno scelto l'alternativa *Mai*; la medesima scelta è stata operata da ventotto interculturalisti. Dieci docenti favorevoli a questo modello d'integrazione, però, hanno affermato che anche i maestri talvolta manifestano atteggiamenti

preconcetti. È lecito pensare che proprio l'accettazione della prospettiva interculturale e dello scambio tra culture abbia acuito lo spirito di osservazione (e, forse, di auto-osservazione) e consentito di valutare con occhio più critico alcuni comportamenti propri e dei colleghi. Malgrado ciò è palese che i docenti siano i meno inclini al pregiudizio e i più equanimi tra gli attori scolastici.

Non può dirsi lo stesso per i genitori italiani che sono stati “assolti per non aver commesso il fatto” solo da due pluralisti e da quattro interculturalisti. Questi ultimi, però, in sei hanno scelto l'opzione *Spesso*, mentre quasi il 74% del gruppo ha asserito che si verificano saltuariamente atteggiamenti di pregiudizio da parte delle famiglie autoctone. Il fatto che ventotto insegnanti del raggruppamento interculturalista (quasi 3/4, dal momento che gli interculturalisti sono trentotto) la pensi in questo modo, induce a una considerazione: dal momento che il docente, verosimilmente, mantiene rapporti con i genitori dei propri alunni (principalmente se non esclusivamente), ognuno ha avuto modo di rilevare gli atteggiamenti preconetti di alcuni di loro e, per quanto esiguo possa esserne il numero, va moltiplicato per diversi maestri. In conclusione non è errato dedurre che non sono pochi i genitori che guardano ai compagni stranieri dei loro figli attraverso la lente del pregiudizio e dello stereotipo negativo. Non a caso il totale che assomma i *Talvolta* e *Spesso* riferito ai genitori italiani raggiunge una percentuale altissima, che sfiora il 90%.

Anche i bambini che frequentano le due scuole considerate manifestano, a volte, il pregiudizio nei confronti degli stranieri, pur non essendo loro compagni di classe (spesso avviene che gli atteggiamenti preconetti siano rivolti proprio a chi non fa parte dello stesso gruppo classe, come se fosse “più diverso” rispetto al compagno con cui si condivide lo spazio aula) e questo si verifica a parere del 62% degli insegnanti. Di opinione opposta sono risultati diciassette docenti, rappresentanti di tutti e tre i modelli d'integrazione, anche se

sono soprattutto i pluralisti (il 66% del raggruppamento) a dichiarare gli altri alunni della scuola esenti da atteggiamenti pregiudizievoli.

Confrontando i totali riportati per ogni soggetto alla voce *Talvolta* si scopre come i valori, ad eccezione di quelli riferiti agli insegnanti, siano piuttosto alti e vicini tra loro (60%, 62%, 68%); se si applica a questi risultati il ragionamento fatto in precedenza sui genitori italiani, si deve concludere che, nelle scuole primarie considerate, gli atteggiamenti di pregiudizio sono molto diffusi, nonostante l'apertura degli insegnanti e la loro dichiarata disponibilità all'accoglienza e all'integrazione degli alunni stranieri.

Domanda C.8 – Cause del pregiudizio verso gli alunni stranieri.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Paura del diverso.	0 (0,0%) 0,0%	3 (33,3%) 23,1%	10 (26,3%) 76,9%	13 26,0% 100,0%
Timore di subire danni.	1 (33,3%) 25,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (7,9%) 75,0%	4 8,0% 100,0%
Mancanza di conoscenza.	0 (0,0%) 0,0%	3 (33,3%) 25,0%	9 (23,7) 75,0%	12 24,0% 100,0%
Esperienze negative.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,3%) 100,0%	2 4,0% 100,0%
Notizie dai mass media.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,3%) 100,0%	2 4,0% 100,0%

Educazione familiare.	2 (66,7%) 20,0%	1 (11,1%) 10,0%	7 (18,4%) 70,0%	10 20,0% 100,0%
Altro. <i>Non specifica</i>	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (2,6%) 100,0%	1 2,0% 100,0%
Risposte non dovute (quattro <i>mai</i> alla domanda C.7).	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,3%) 33,3%	4 (10,5%) 66,7	6 12,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 90 – Dati incrociati domande A.7 – C.8 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

A porre la paura generica verso chi appare diverso al primo posto tra le cause del pregiudizio, hanno contribuito i pluralisti, con il 23,1% delle scelte ma, in primo luogo, gli interculturalisti con quasi il 77% delle opzioni. La prima alternativa è stata la più indicata da questo gruppo di insegnanti, dato che l'ha scelta il 26,3% di loro. Percentuali molto simili sono state registrate alla voce *manca di conoscenza reciproca*.

Altra variabile rilevante è risultata l'*educazione familiare* (20%) che, chiamata in causa da rappresentanti dei tre raggruppamenti, ha raccolto il consenso del 66,7% degli assimilazionisti, mentre una piccola minoranza interculturalista ha rintracciato le cause del pregiudizio nelle informazioni diffuse dai mass media e nel fatto di aver vissuto esperienze negative legate agli stranieri. In quest'ultimo caso non è possibile accertare se tali esperienze abbiano coinvolto in prima persona i docenti che hanno optato per questa alternativa o se essi abbiano voluto alludere a vicende di cui sono venuti a conoscenza, ma relative ad altre persone. La stessa incertezza può essere estesa all'opzione *Timore di subire danni*, indicata da più del 33% degli assimilazionisti e da poco meno dell'8% degli interculturalisti; in questo caso, però, alla luce di quanto finora emerso dalle risposte degli insegnanti, che hanno dato di sé un'immagine disponibile e impermeabile a ogni preoccupazione connessa

con la presenza degli immigrati, è molto probabile che a temere di subire danni siano i genitori italiani e i compagni di classe e di scuola dei bambini stranieri.

Domanda C.9 – Presenza di alunni stranieri vista come un problema.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Non è un problema.	1 (33,3%) 3,7%	1 (11,1%) 3,7%	25 (65,8%) 92,6%	27 54,0% 100,0%
Problema non grave, risolvibile.	2 (66,7%) 8,7%	8 (88,9%) 34,8%	13 (34,2%) 56,5%	23 46,0% 100,0%
Uno dei problemi più gravi.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 91 – Dati incrociati domande A.7 – C.9 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

A prescindere dal modello d'integrazione scelto, gli insegnanti hanno stabilito all'unanimità che gli alunni stranieri non possono essere annoverati tra i problemi gravi della scuola anzi, per il 54% non costituiscono affatto un problema. Questa opinione trova concorde quasi il 66% degli interculturalisti (ben più della metà dell'intero raggruppamento), un assimilazionista e un pluralista.

Chi ha aderito a questi ultimi due modelli ha preferito inquadrare gli allievi non italiani in una cornice diversa: il problema c'è, ma la sua entità non è poi così grande tanto da renderlo irrisolvibile. L'opinione è stata condivisa da quasi l'89% dei pluralisti, da oltre il 34% degli interculturalisti e dai restanti due assimilazionisti.

Domanda C.10 – Quando gli alunni stranieri costituiscono un problema.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Difficoltà di apprendimento, rallentamento didattica.	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 50,0%	2 (5,2%) 50,0%	4 8,0% 100,0%

Problemi di disciplina.	1 (33,3%) 10,0%	1 (11,1%) 10,0%	8 (21,1%) 80,0%	10 20,0% 100,0%
Difficoltà di relazione.	1 (33,3%) 4,5%	4 (44,5%) 18,2%	17 (44,7%) 77,3%	22 44,0% 100,0%
Non conoscenza lingua italiana.	1 (33,4%) 7,7%	2 (22,2%) 15,3%	10 (26,3%) 77,0%	13 26,0% 100,0%
Altro. - <i>Quando non trovano un ambiente accogliente.</i>	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (2,7%) 100,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 92 – Dati incrociati domande A.7 – C.10 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

La relazionalità è stata indicata come l'aspetto più rilevante della problematicità connessa alla presenza in classe di allievi stranieri. I valori percentuali mostrano che questa scelta incide in modo considerevole sul totale dei tre raggruppamenti, benché gli assimilazionisti abbiano scelto, in ugual misura, anche l'aspetto della disciplina e il fatto di non conoscere la lingua italiana, risultata essere la seconda causa che può trasformare l'allievo straniero in una difficoltà. Questa alternativa di risposta ha raccolto le opzioni del 22,2% dei pluralisti e del 26,3% degli interculturalisti. Un residuale 2,7% del gruppo interculturalista è costituito dall'insegnante che ha voluto sottolineare la dimensione della reciprocità, asserendo che i problemi nascono se chi dovrebbe accogliere non si dimostra disponibile.

Domanda C.11 – Grado di accordo con l'affermazione “*le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali*”.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Completamente d'accordo.	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 7,7%	24 (63,1%) 92,3%	26 52,0% 100,0%

In parte d'accordo.	2 (66,7%) 10,0%	5 (55,6%) 25,0%	13 (34,2%) 65,0%	20 40,0% 100,0%
Poco d'accordo.	1 (33,3%) 25,0%	2 (22,2%) 50,0%	1 (2,7%) 25,0%	4 8,0% 100,0%
Per niente d'accordo.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 93 – Dati incrociati domande A.7 – C.11 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Le differenze arricchiscono e ampliano gli orizzonti culturali per oltre il 63% degli interculturalisti e per il 22,2% dei pluralisti, ma nessun assimilazionista ha condiviso tale opinione; due di loro hanno delle riserve in proposito e uno non è d'accordo con l'affermazione proposta nella domanda C.11, come pure due pluralisti e un interculturalista.

Sull'opzione *In parte d'accordo* si è concentrata più della metà dei pluralisti (55,6%). Nessun insegnante, infine, si è espresso in maniera totalmente negativa .

Domanda C.12 – Necessità di una formazione specifica.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Bastano la normale preparazione e l'esperienza.	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 33,3%	4 (10,5%) 66,7%	6 12,0 100,0%
Solo se si hanno alunni stranieri.	1 (33,3%) 50,0%	1 (11,1%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 4,0 100,0%
Sì, in ogni caso.	1 (33,3%) 6,2%	1 (11,1%) 6,2%	14 (36,9%) 87,6%	16 32,0% 100,0%

È utile ma non indispensabile.	1 (33,4%) 3,8%	5 (55,6%) 19,2%	20 (52,6%) 77,0%	26 52,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 94 – Dati incrociati domande A.7 – C.12 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

L'esigenza di formarsi in maniera specifica per affrontare al meglio l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri ha trovato consenzienti quattordici insegnanti interculturalisti (quasi il 37% del gruppo); il più alto numero di opzioni, però, è stato registrato alla voce *E' utile, ma non indispensabile*, dove il peso maggiore è costituito proprio da questi insegnanti (77%). Il 12% dei docenti ritiene superflua tale formazione; dato che il campione non è numeroso, la percentuale rappresentata da questi maestri non è trascurabile e rivela che, a prescindere da come si concepisca il rapporto con l'Altro, in pochi sono disposti ad ammettere la necessità di dotarsi di strumenti adeguati che, tra l'altro, per essere acquisiti, comportano un impegno e un impiego di tempo a cui è difficile accondiscendere.

Domanda C.13 – Cosa è prioritario in una formazione specifica.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Conoscenza cultura d'origine.	1 (33,3%) 9,1%	4 (44,5%) 36,3%	6 (15,8%) 54,6%	11 22,0% 100,0%
Competenza italiano L2.	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 10,5%	17 (44,8%) 89,5%	19 38,0% 100,0%

Competenze di tipo teoretico (psicologiche, antropologiche, sociologiche).	2 (66,7%) 40,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (7,9%) 60,0%	5 10,0% 100,0%
Competenze interculturali.	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 11,1%	8 (21,0%) 88,9%	9 18,0% 100,0%
Risposte non dovute (quattro <i>bastano la normale preparazione e l'esperienza</i> alla domanda C.12).	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 33,3%	4 (10,5%) 66,7%	6 12,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 95 – Dati incrociati domande A.7 – C.13 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Dalla lettura della tav. 95 emerge che le competenze per insegnare la lingua italiana agli alunni non italofofoni sono l'esigenza più impellente. La pensano così diciannove insegnanti, il 38% del totale. Di essi quasi il 90% si sono dichiarati interculturalisti, il 10,5% pluralisti; nessun assimilazionista ha operato la stessa scelta.

Il 22% ritiene più utile una formazione che consenta la conoscenza di culture altre; su questa opzione incidono in particolare la scelta dei pluralisti (36,3%) e degli interculturalisti (54,6%). Le conoscenze psico-socio-antropologiche rientrano tra le priorità formative per gli assimilazionisti (66,7% del gruppo) che sono apparsi del tutto disinteressati all'acquisizione di competenze interculturali, in merito alle quali è d'obbligo una considerazione. Dato l'alto numero di insegnanti dichiaratisi interculturalisti, era lecito aspettarsi che in buona percentuale essi optassero per l'alternativa *Competenze interculturali*; al contrario, solo in otto hanno espresso questa preferenza. Alla luce dei dati emersi non si può non concludere che, forse, gli insegnanti hanno un'idea un po' vaga dell'intercultura e di cosa tale prospettiva comporti a livello pedagogico e didattico.

Più coerenti gli assimilazionisti: a loro le *Competenze interculturali* non interessano proprio.

Domanda C.14 – Affermazioni sul ruolo della scuola nel contrastare il pregiudizio.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Contrastare il pregiudizio, promuovere la solidarietà sociale.	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 8,3%	11 (29,0%) 91,7%	12 24,0% 100,0%
Contrastare il pregiudizio, promuovere la solidarietà sociale, ma sostenuta da famiglie e media.	2 (66,7%) 10,5%	3 (33,3%) 15,8%	14 (36,9%) 73,7%	19 38,0% 100,0%
Contrastare il pregiudizio, promuovere la solidarietà sociale, ma sostenuta economicamente.	1 (33,3%) 12,5%	2 (22,3%) 25,0%	5 (13,1%) 62,5%	8 16,0% 100,0%
Contrastare il pregiudizio, promuovere la solidarietà sociale, ma risultati vanificati da società e istituzioni.	0 (0,0%) 0,0%	3 (33,3%) 27,3%	8 (21,0%) 72,7%	11 22,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 96 – Dati incrociati domande A.7 – C.14 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Il sostegno delle famiglie e dei mass media è importante affinché la scuola possa contrastare i pregiudizi e promuovere la solidarietà sociale; sono di questo parere il 38% degli insegnanti. A tale alternativa il peso maggiore è stato attribuito dagli assimilazionisti (66,7%), ma anche dagli interculturalisti e dai pluralisti (36,9% e 33,3%); questi ultimi, però, hanno dato uguale importanza all'ultima opzione, che parla di risultati contrastati e vanificati da istituzioni diverse dalla scuola. Tra coloro che non hanno preso in considerazione alcuna condizione e hanno scelto la prima affermazione, ci sono undici interculturalisti, un solo pluralista e nessun assimilazionista.

Domanda C.15 – Numero di alunni stranieri che gli insegnanti hanno avuto in classe negli ultimi cinque aa. ss.

	<i>Ass.</i>	<i>Plur.</i>	<i>Interc.</i>	Totale
Nessuno.	1 (33,3%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (2,6%) 50,0%	2 4,0% 100,0%
Uno o due.	1 (33,3%) 10,0%	3 (33,3%) 30,0%	6 (15,8%) 60,0%	10 20,0% 100,0%

Tre.	0 (0,0%) 0,0%	3 (33,3%) 33,3%	6 (15,8%) 66,7%	9 18,0% 100,0%
Più di tre.	1 (33,4%) 3,5%	3 (33,4%) 10,3%	25 (65,8%) 86,2%	29 58,0% 100,0%
Totale	3 (100,0%) 6,0%	9 (100,0%) 18,0%	38 (100,0%) 76,0%	50 100,0%

Tav. 97 – Dati incrociati domande A.7 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base al modello d'integrazione).

Nella casella della tav. 97, corrispondente all'incrocio *Interculturalisti – Più di tre*, è indicato il valore assoluto più alto: venticinque insegnanti, che rappresentano il 1'86,2% di coloro che hanno o hanno avuto in classe tre o più alunni stranieri e quasi il 66% del gruppo interculturalista. Benché non sia possibile appurarlo, si può ipotizzare che l'orientamento mostrato da questi insegnanti nella scelta del modello d'integrazione sia stato in qualche modo determinato proprio dal fatto di lavorare con tanti allievi di cultura differente. Se così fosse significherebbe che il rapporto insegnamento – apprendimento ha comportato un ampliamento degli orizzonti e alimentato una visione del mondo e dell'alterità più improntata alla reciprocità.

3.10 La professionalità degli insegnanti in rapporto alla presenza di alunni stranieri

Le risposte ad alcune domande della sezione A del questionario sono state incrociate con parte delle risposte fornite ai quesiti della sezione C, allo scopo di scoprire l'esistenza di eventuali costanti tra la professionalità degli insegnanti e il modo in cui essi considerano la presenza di alunni stranieri in classe.

Le seguenti quattro tabelle prendono in considerazione l'organizzazione del tempo scuola (sez. A, domanda 4) e le variabili C.1, C.7, C.9, C.10, C.15. Poiché, come risulta dall'analisi del contesto, la maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana è inserita

nelle classi a tempo pieno; è presumibile che gli insegnanti che hanno dichiarato di preferire questa modalità organizzativa abbiano opinioni uniformi relativamente alle variabili osservate.

Modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe.

	<i>Tempo pieno</i>	<i>Tempo antimeridiano</i>	<i>Altro</i>	Totale
Positivo: i bambini crescono senza pregiudizi.	17 (70,8%) 41,5%	24 (92,4%) 58,5%	0 (0,0%) 0,0%	41 82,0% 100,0%
Positivo: incrementa la professionalità insegnante.	6 (25,0%) 85,7%	1 (3,8%) 14,3%	0 (0,0%) 0,0%	7 14,0% 100,0%
Negativo: bambini esposti a modelli inadeguati.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 100,0%
Negativo: rallentamenti e problemi nella didattica.	1 (4,2%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Altro. - <i>Può essere positivo conoscere culture diverse, ma prioritaria è quella italiana.</i>	0 (0,0%) 0,0%	1* (3,8%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	24 (100,0%) 48,0%	26 (100,0%) 52,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 98 – Dati incrociati domande A.4 – C.1 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base alla modalità organizzativa scelta).

La lettura della tav. 98 non lascia dubbi sull'opinione dei docenti in merito alla presenza degli alunni stranieri: sia che preferiscano il tempo pieno sia che abbiano indicato il tempo antimeridiano come organizzazione più vantaggiosa per gli alunni, l'82% di loro ha dichiarato che sono soprattutto i bambini a trarre vantaggio dal fatto di avere compagni di diversa nazionalità, poiché questa circostanza li farà crescere senza pregiudizi. Sette maestri, l'85,7% dei quali ha optato per il tempo pieno, hanno evidenziato la ricaduta positiva che gli allievi stranieri portano alla professionalità dell'insegnante. Un solo docente ha scelto

un'alternativa negativa, affermando che a causa di questi bambini la didattica risulta rallentata; si tratta di un insegnante che ha dichiarato di prediligere il tempo pieno.

Modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri

		<i>Tempo pieno</i>	<i>Tempo antim.</i>	<i>Altro</i>	Totale
Compagni	Mai	8 – 47,0% (33,3%)	9 – 53,0% (34,6%)	0 0,0%	17 – 100,0% 34,0%
	Talvolta	14 – 46,7% (58,3%)	16 – 53,3% (61,6%)	0 0,0%	30 – 100,0% 60,0%
	Spesso	2 – 66,7% (8,4%)	1 – 33,3% (3,8%)	0 0,0%	3 – 100,0% 6,0%

<i>Totale</i>		<i>24 – 48%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>26 – 52%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>0</i> <i>0,0%</i>	<i>50 – 100,0%</i>
Insegnanti	Mai	17 – 42,5% (70,9%)	23 – 57,5% (88,5%)	0 0,0%	40 – 100,0% 80,0%
	Talvolta	7 – 70% (29,1%)	3 – 30% (11,5%)	0 0,0%	10 – 100,0% 20,0%
	Spesso	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 0,0%	0 – 100,0% 0,0%
<i>Totale</i>		<i>24 – 48%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>26 – 52%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>0</i> <i>0,0%</i>	<i>50 – 100,0%</i>
Genitori Italiani	Mai	3 – 50,0% (12,5%)	3 – 50,0% (11,5%)	0 0,0%	6 – 100,0% 12,0%
	Talvolta	15 – 44,1% (62,5%)	19 – 55,9% (73,1%)	0 0,0%	34 – 100,0% 68,0%
	Spesso	6 – 60,0% (25,0%)	4 – 40,0% (15,4%)	0 0,0%	10 – 100,0% 20,0%
<i>Totale</i>		<i>24 – 48%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>26 – 52%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>0</i> <i>0,0%</i>	<i>50 – 100,0%</i>
Altri alunni	Mai	7 – 41,2% (29,1%)	10 – 58,8% (38,5%)	0 0,0%	17 – 100,0% 34,0%
	Talvolta	16 – 51,6% (66,7%)	15 – 48,4% (57,7%)	0 0,0%	31 – 100,0% 62,0% – 100,0%
	Spesso	1 – 50,0% (4,2%)	1 – 50,0% (3,8%)	0 0,0%	2 – 100,0% 4,0%
<i>Totale</i>		<i>24 – 48%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>26 – 52%</i> <i>(100,0%)</i>	<i>0</i> <i>0,0%</i>	<i>50 – 100,0%</i>
Totale		96 (24 ins.) 100,0%	104 (26 ins.) 100,0%	0 0,0%	200 (50 ins.) 100,0%

Tav. 99 – Dati incrociati domande A.4 – C.7 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base alla modalità organizzativa scelta. I totali riportati in corsivo si riferiscono alle opzioni degli insegnanti per ogni soggetto considerato. Il totale riportato nell'ultima riga riguarda il totale delle risposte fornite dai due raggruppamenti).

La lettura della tav. 99 non è semplicissima, pertanto conviene effettuarla suddividendola e schematizzandola il più possibile. Sono state usate, per brevità, le espressioni “insegnanti del tempo pieno” e “insegnanti del tempo antimeridiano” benché, come già ricordato, i raggruppamenti non sono stati effettuati in base alla modalità organizzativa con cui i docenti lavorano, ma su quella che hanno segnalato per essere, a loro parere, la più vantaggiosa per gli alunni.

- *Compagni di classe.* Il 34% degli insegnanti, divisi equamente tra tempo pieno e antimeridiano, ha affermato che i compagni di classe non evidenziano atteggiamenti di pregiudizio verso i bambini stranieri. La stessa situazione di parità si rileva alla voce *Talvolta*, ma con valori superiori che, però, calano sensibilmente all'opzione *Spesso*. Qui i due docenti del tempo pieno rappresentano il 66,7% contro il 33,3% dei colleghi del tempo antimeridiano.

Incidenza sul totale dei raggruppamenti. Per ambedue i gruppi l'incidenza maggiore è data dall'opzione *Talvolta* (58,3% e 61,6%).

- *Insegnanti.* Il *Mai* è stato indicato dall'80% degli insegnanti, di cui il 42,5% del tempo pieno e il 57,5% dell'antimeridiano. I valori si ribaltano alla voce *Talvolta*, che è stata scelta da sette docenti di tempo pieno e tre di tempo antimeridiano (70% e 30%). Nessuno ha indicato l'opzione *Spesso*.

Incidenza sul totale dei raggruppamenti. Per ambedue i gruppi l'incidenza maggiore è data dall'opzione *Mai*, con percentuali molto alte (70,9% e 88,5%).

- *Genitori italiani.* Solo sei insegnanti, tre del tempo pieno e altrettanti dell'antimeridiano, hanno dichiarato che i genitori autoctoni non manifestano atteggiamenti di pregiudizio. Il maggior numero di scelte è caduto sulla voce *Talvolta* con trentaquattro condivisioni, il 44,1% da parte dei docenti del tempo pieno e il 55,9 di quelli del tempo antimeridiano. In dieci ritengono che il pregiudizio dei genitori si manifesti in modo sistematico.

Incidenza sul totale dei raggruppamenti. Anche in questo caso l'incidenza maggiore è rappresentata dalla stessa opzione per tutti e due i gruppi: è il *Talvolta* a pesare di più, rispettivamente con il 62,5% e il 73,1%.

- *Altri alunni.* Dei diciassette *Mai*, il 41,2% è stato espresso dai maestri del tempo pieno, il 58,8% da quelli del tempo antimeridiano. La maggioranza (62% del campione) ha asserito

che gli altri alunni della scuola sono occasionalmente preconcezioni, mentre le adesioni alla voce *Spesso* sono solo due.

Incidenza sul totale dei raggruppamenti. Ancora una volta c'è omogeneità dal punto di vista dell'incidenza; ambedue i gruppi hanno fatto registrare le percentuali maggiori alla voce *Talvolta* (66,7% e 57,7%).

Modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – alunni stranieri considerati come un problema

	<i>Tempo pieno</i>	<i>Tempo antim.</i>	<i>Altro</i>	Totale
Non è un problema.	13 (54,2%) 48,1%	14 (53,9%) 51,9%	0 (0,0%) 0,0%	27 54,0% 100,0%
Problema non grave, risolvibile.	11 (45,8%) 47,8%	12 (46,1%) 52,2%	0 (0,0%) 0,0%	23 46,0 100,0%
Uno dei problemi più gravi.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Totale	24 (100,0%) 48,0%	26 (100,0%) 52,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 100 – Dati incrociati domande A.4 – C.9 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base alla modalità organizzativa scelta).

La tav. 100 parla di una sostanziale omogeneità tra insegnanti favorevoli al tempo pieno e coloro che preferiscono il tempo antimeridiano, dal momento che i dati ottenuti corrispondono a valori assoluti e percentuali molto simili. Anche l'incidenza sul totale dei due raggruppamenti è speculare.

Modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe

	<i>Tempo pieno</i>	<i>Tempo antim.</i>	<i>Altro</i>	Totale
--	--------------------	---------------------	--------------	---------------

Difficoltà di apprendimento, rallentamento didattica.	3 (12,5%) 75,0%	1 (3,8%) 25,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 8,0% 100,0%
Problemi di disciplina.	3 (12,5%) 30,0%	7 (27,0%) 70,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 20,0% 100,0%
Difficoltà di relazione.	8 (33,3%) 36,3%	14 (53,8%) 63,7%	0 (0,0%) 0,0%	22 44,0% 100,0%
Non conoscenza lingua italiana.	9 (37,5%) 69,2%	4 (15,4%) 30,8%	0 (0,0%) 0,0%	13 26,0% 100,0%
Altro. - <i>Quando non trovano un ambiente accogliente.</i>	1 (4,2%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	24 (100,0%) 48,0%	26 (100,0%) 52,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 101 – Dati incrociati domande A.4 – C.10 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base alla modalità organizzativa scelta).

L'affinità finora riscontrata tra insegnanti che ritengono più vantaggiosa una diversa organizzazione oraria, non si rileva dalla lettura della tav. 101. I docenti favorevoli al tempo pieno hanno indicato in maggioranza la non conoscenza della lingua italiana, che incide per il 37,5% sulle scelte del gruppo, mentre i sostenitori del tempo antimeridiano hanno attribuito importanza soprattutto alle difficoltà di relazione (53,8% di incidenza). Le difficoltà di apprendimento e il conseguente rallentamento della didattica hanno raccolto l'adesione di tre insegnanti di tempo pieno e di uno solo del tempo antimeridiano; la situazione opposta si è verificata con i problemi di disciplina, che sono stati considerati di più dai rappresentanti dell'antimeridiano.

Modalità organizzativa ritenuta più vantaggiosa per gli alunni – numero di alunni stranieri che gli insegnanti hanno avuto in classe negli ultimi cinque aa. ss.

	<i>Tempo pieno</i>	<i>Tempo antim.</i>	<i>Altro</i>	Totale

Nessuno.	1 (4,2%) 50,0%	1 (3,8%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 4,0% 100,0%
Uno o due.	4 (16,7%) 40,0%	6 (23,1%) 60,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 20,0% 100,0%
Tre.	5 (20,8%) 55,6%	4 (15,4%) 44,4%	0 (0,0%) 0,0%	9 18,0% 100,0%
Più di tre.	14 (58,3%) 48,3%	15 (57,7%) 51,7%	0 (0,0%) 0,0%	29 58,0% 100,0%
Totale	24 (100,0%) 48,0%	26 (100,0%) 52,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 102 – Dati incrociati domande A.4 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base alla modalità organizzativa scelta).

La tav. 102 riporta una sostanziale parità tra i due raggruppamenti per quanto riguarda il numero di alunni non italiani avuti in classe nell'ultimo quinquennio. Va ricordato, però, che la maggior parte degli allievi stranieri frequentanti le due scuole primarie dell'I. C. "G. Mameli" è inserita nelle classi a tempo pieno.

I prossimi due raffronti partono dalla domanda A.5, che riguarda il grado di soddisfazione derivante dalla professione insegnante e possono essere utili a indagare se e quanto la presenza di alunni stranieri è direttamente o indirettamente proporzionale al livello di appagamento espresso.

Grado di soddisfazione derivante dalla professione insegnante – Grado di accordo con l'affermazione *"le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali"*

	<i>Molto</i>	<i>Abbast.</i>	<i>Poco</i>	<i>Niente</i>	Totale
--	--------------	----------------	-------------	---------------	---------------

Completamente d'accordo.	11 (52,4%) 42,3%	13 (52,0%) 50,0%	2 (50,0%) 7,7%	0 (0,0%) 0,0%	26 52,0% 100,0%
In parte d'accordo.	8 (38,1%) 40,0%	10 (40,0%) 50,0%	2 (50,0%) 10,0%	0 (0,0%) 0,0%	20 40,0% 100,0%
Poco d'accordo.	2 (9,5%) 50,0%	2 (8,0%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 8,0% 100,0%
Per niente d'accordo.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 100,0%
Totale	21 (100,0%) 42,0%	25 (100,0%) 50,0%	4 (100,0%) 8,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 103 – Dati incrociati domande A.5 – C.11 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base al grado di soddisfazione derivante dalla professione insegnante).

Dei venticinque insegnanti che si sono dichiarati *Abbastanza soddisfatti* della loro professione, più della metà si trova in completo accordo con l'affermazione sul valore delle differenze e un 40% ha asserito di essere *In parte d'accordo*. È singolare che i docenti più appagati abbiano fatto registrare dati inferiori, benché di poco, alle prime due alternative di risposta alla domanda C.11. I quattro maestri che nutrono dubbi sulle opportunità offerte dalle differenze, hanno assicurato di trarre soddisfazione dal proprio impegno professionale. La tabella seguente chiarisce l'esistenza di una correlazione tra l'essere appagati dalla professione insegnante e il numero di alunni stranieri.

Grado di soddisfazione derivante dalla professione insegnante – numero di alunni stranieri che gli insegnanti hanno avuto in classe negli ultimi cinque aa. ss.

	<i>Molto</i>	<i>Abbast.</i>	<i>Poco</i>	<i>Niente</i>	Totale
Nessuno.	0 (0,0%)	2 (8,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 4,0%

	0,0%	100%	0,0%	0,0%	100,0%
Uno o due.	4 (19,1%) 40,0%	5 (20,0%) 50,0%	1 (25,0%) 10,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 20,0% 100,0%
Tre.	5 (23,8%) 55,6%	4 (16,0%) 44,4%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	9 18,0% 100,0%
Più di tre.	12 (57,1%) 41,3%	14 (56,0%) 48,3%	3 (75,0%) 10,4%	0 (0,0%) 0,0%	29 58,0% 100,0%
Totale	21 (100,0%) 42,0%	25 (100,0%) 50,0%	4 (100,0%) 8,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 104 – Dati incrociati domande A.5 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base al grado di soddisfazione derivante dalla professione insegnante).

Da una prima lettura della tav. 104, la correlazione ipotizzata sembrerebbe esistere, poiché gli insegnanti che hanno o hanno avuto in classe tre o più alunni non italiani hanno dichiarato di essere *molto* o *abbastanza soddisfatti* della propria professione. È vero anche che i due docenti di classi composte completamente da bambini italiani, si sono detti *abbastanza soddisfatti*, come i nove che ne hanno avuti uno o due (quattro di loro hanno optato per l'alternativa *Molto*). Inoltre non vanno ignorati i tre maestri *poco soddisfatti* con più di tre alunni non italiani. Pertanto non è corretto stabilire una relazione diretta tra il numero di allievi stranieri e il grado di soddisfazione degli insegnanti che, evidentemente, dipende da altre variabili.

3.11 Visti da vicino: insegnanti italiani e alunni stranieri

I raffronti effettuati tra le risposte alle domande della sezione C del questionario (*L'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri nella nostra scuola primaria*) forniscono un quadro abbastanza chiaro circa le opinioni e le valutazioni degli insegnanti espresse in base alla loro esperienza diretta con gli alunni non italiani. Soprattutto essi rendono possibile l'individuazione di aspetti problematici dichiarati più o meno esplicitamente.

Positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe – ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri

	<i>Positivo: bambini senza pregiudizi.</i>	<i>Positivo: incremento la profession- nalità.</i>	<i>Negativo: modelli negativi e inadeguati.</i>	<i>Negativo: problemi nella didattica.</i>	<i>Altro.</i>	Totale
Differenza culturale.	7 (17,1%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	7 14% 100,0%
Distanza linguistica.	9 (21,9%) 75,0%	2 (28,6%) 16,7%	0 (0,0%) 0,0%	1 (100,0%) 8,3%	0 (0,0%) 0,0%	12 24,0% 100,0%
Pregiudizi stereotipi.	18 (44,0%) 85,7%	3 (42,8%) 14,3%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	21 42,0% 100,0%
Aspettative della scuola.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Valori della famiglia.	6 (14,6%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	6 12,0% 100,0%
Credo religioso.	1 (2,4%) 25,0%	2 (28,6%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1* (100,0%) 2,0%	4 8,0% 100,0%
Totale	41 (100,0%) 82,0%	7 (100,0%) 14,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (100,0%) 2,0%	1 (100,0%) 2,0%	50 100,0%

Tav. 105 – Dati incrociati domande C.1 – C.2 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base alle risposte alla domanda C.1).

* Risposta alla domanda C.1: - *Può essere positivo conoscere culture diverse, ma prioritaria è quella italiana.*

Il gruppo che ha indicato il vantaggio di crescere senza pregiudizi ha dimostrato coerenza dichiarando in maggioranza che ad ostacolare l'integrazione degli alunni stranieri sono i preconcetti e gli stereotipi, opzione su cui si concentra il 44% delle scelte del raggruppamento. Anche la distanza linguistica incide in maniera apprezzabile, mentre hanno registrato percentuali più basse la differenza culturale e l'educazione familiare. I sette insegnanti che ritengono la presenza di allievi non italiani positiva per la professionalità, si sono espressi in maniera analoga ma due di loro hanno individuato nella dimensione religiosa la variabile in grado di rendere difficoltosa l'integrazione. L'unico insegnante che si è pronunciato negativamente ha optato per la distanza linguistica che evidentemente, a suo parere, comporta difficoltà tali da provocare rallentamenti e problemi didattici.

Positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe – quali alunni si integrano meglio/più in fretta

	<i>Parlanti lingua neolatina.</i>	<i>Chi si adatta.</i>	<i>Religione cattolica o cristiana.</i>	<i>Carattere personalità.</i>	<i>Altro.</i>	Totale
Positivo: bambini senza pregiudizi.	7 (77,8%) 17,1%	1 (33,3%) 2,4%	2 (100,0%) 4,8%	30 (88,2%) 73,3%	1* (50,0%) 2,4%	41 82,0% 100,0%
Positivo: incrementa la professionalità.	2 (22,2%) 28,6%	1 (33,3%) 14,3%	0 (0,0%) 0,0%	4 (11,8%) 57,1%	0 (0,0%) 0,0%	7 14,0% 100,0%
Negativo: modelli negativi e inadeguati.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Negativo: problemi nella didattica.	0 (0,0%) 0,0%	1 (33,4%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Altro: <i>-Positivo conoscere culture diverse, ma italiana prioritaria.</i>	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1** (50,0%) 2,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	9 (100,0%) 18,0%	3 (100,0%) 6,0%	2 (100,0%) 4,0%	34 (100,0%) 68,0%	2 (100,0%) 4,0%	50 100,0%

Tav. 106 – Dati incrociati domande C.1 – C.3 (valori assoluti e percentuali. I valori posti tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base alle risposte alla domanda C.3).

* Risposta alla domanda C.3: *Integrazione reciproca.*

**Risposta alla domanda C.3: *Quelli che si adeguano ai nostri modi di pensare e di agire integrandosi con il proprio carattere e la propria personalità, ma non tralasciando la propria cultura d'origine.*

In precedenza è stato già commentato il dato che subordina l'integrazione alle caratteristiche individuali. La tav. 106 rivela che a optare per questa alternativa è stato il 73,3% degli insegnanti secondo i quali la presenza di alunni stranieri consente di superare i pregiudizi. I due dati incrociati potrebbero, dunque, essere letti in questo modo: i bambini stranieri sono un vantaggio per gli autoctoni poiché il fatto di starci a contatto consente di acquisire un pensiero aperto alle differenze e scevro di pregiudizi; se poi quegli alunni non riescono a integrarsi, lo svantaggio riguarda solo loro, giacché la causa va ricercata nel carattere e nella personalità.

L'affinità linguistica ha ottenuto nove adesioni, di cui sette espresse da chi ha collegato la positività di avere in classe gli stranieri alla crescita senza pregiudizi; alla stessa categoria appartengono i due insegnanti secondo cui si integrano prima e meglio i bambini che professano la religione cattolica o una confessione cristiana.

Positività/negatività della presenza di alunni stranieri in classe – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni

	<i>Nessuno</i>	<i>Uno o due</i>	<i>Tre</i>	<i>Più di tre</i>	Totale
Positivo: i bambini crescono senza pregiudizi.	2 (100,0%) 4,8%	10 (100,0%) 24,4%	7 (77,8%) 17,1%	22 (75,9%) 53,7%	41 82,0% 100,0%
Positivo: incrementa la professionalità.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 14,3%	6 (20,7%) 85,7%	7 14,0% 100,0%
Negativo: modelli negativi e inadeguati.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%
Negativo: rallentamenti nella didattica.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Altro. <i>-Positivo conoscere culture diverse, ma italiana prioritaria.</i>	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (3,4%) 100,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	2 (100,0%) 4,0%	10 (100,0%) 20,0%	9 (100,0%) 18,0%	29 (100,0%) 58,0%	50 100,0%

Tav. 107 – Dati incrociati domande C.1 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base agli alunni stranieri avuti in classe negli ultimi cinque aa. ss.).

La possibilità che i bambini crescano senza pregiudizi interessa tutti gli insegnanti, a prescindere dal numero di alunni stranieri avuti in classe. Anche chi non ne ha avuto neanche uno condivide la stessa opinione, il cui valore percentuale incide in maniera rilevante su tutti i raggruppamenti. Il gruppo *Più di tre*, tuttavia, pesa per l'85,7% sulla risposta *Incrementa la professionalità*.

Ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri – quali alunni si integrano meglio/più in fretta

	<i>Parlanti lingua neolatina.</i>	<i>Chi si adatta.</i>	<i>Religione cattolica o cristiana.</i>	<i>Carattere personalità.</i>	<i>Altro.</i>	Totale
Differenza culturale.	1 (11,1%) 14,3%	1 (33,3%) 14,3%	0 (0,0%) 0,0%	5 (14,7%) 71,4%	0 (0,0%) 0,0%	7 14,0% 100,0%
Distanza linguistica.	4 (44,5%) 33,3%	1 (33,3%) 8,3%	0 (0,0%) 0,0%	7 (20,6%) 58,4%	0 (0,0%) 0,0%	12 24,0% 100,0%
Pregiudizi e stereotipi.	2 (22,2%) 9,6%	0 (0,0%) 0,0%	1 (50,0%) 4,7%	17 (50,0%) 81,0%	1* (50,0%) 4,7%	21 42,0% 100,0%
Aspettative della scuola.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Valori della famiglia.	2 (22,2%) 33,3%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 (11,7%) 66,7%	0 (0,0%) 0,0%	6 12,0% 100,0%
Appartenenza religiosa.	0 (0,0%) 0,0%	1 (33,4%) 25,0%	1 (50,0%) 25,0%	1 (3,0%) 25,0%	1* (50,0%) 25,0%	4 8,0% 100,0%
Totale	9 (100,0%) 18,0%	3 (100,0%) 6,0%	2 (100,0%) 4,0%	34 (100,0%) 68,0%	2 (100,0%) 4,0%	50 100,0%

Tav. 108 – Dati incrociati domande C.2 – C.3 (valori assoluti e percentuali. I valori posti tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base alle risposte alla domanda C.3).

* Risposte alla domanda C.3:

- *Integrazione reciproca.*

- *Quelli che si adeguano ai nostri modi di pensare e di agire integrandosi con il proprio carattere e la propria personalità, ma non tralasciando la propria cultura d'origine.*

Tra i fattori che ostacolano l'integrazione degli alunni di diversa nazionalità, il 24% dei docenti ha indicato la distanza linguistica; a rigore di logica, alla domanda “*Quali alunni si integrano meglio e/o più in fretta*”, le loro risposte sarebbero dovute risultare polarizzate sull'opzione “*quelli che parlano una lingua neolatina*”, in quanto facilitati nell'apprendimento dell'italiano. I dati incrociati non confermano tale ipotesi. Dalla tav. 108, infatti, si nota che di quei dodici insegnanti solo quattro hanno affermato che si integrano meglio coloro che parlano una lingua dello stesso ceppo dell'italiano; la maggior parte ha rintracciato la chiave di una buona integrazione nel carattere e nella personalità, opzione che ha raccolto il 68% dei pareri.

Ci si è chiesto se il numero di alunni stranieri in una stessa classe sia in qualche modo correlato con le difficoltà di integrazione e con le caratteristiche che consentono di integrarsi meglio e in tempi brevi; il raffronto tra i dati relativi a questi aspetti della questione sono presentati nella tabella seguente.

Ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni

	0	1-2	3	Più di 3	Totale
Differenza culturale.	1 (50,0%) 14,3%	3 (30,0%) 42,8%	1 (11,1%) 14,3%	2 (6,9%) 28,6%	7 14,0% 100,0%
Distanza linguistica.	0 (0,0%) 0,0%	3 (30,0%) 25,0%	3 (33,3%) 25,0%	6 (20,7%) 50,0%	12 24,0% 100,0%
Pregiudizi e stereotipi.	1 (50,0%) 4,7%	3 (30,0%) 14,3%	3 (33,4%) 14,3%	14 (48,3%) 66,7%	21 42,0% 100,0%
Aspettative della scuola.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Famiglia e valori che trasmette.	0 (0,0%) 0,0%	1 (10,0%) 16,6%	1 (11,1%) 16,6%	4 (13,8%) 66,8%	6 12,0% 100,0%
Appartenenza religiosa.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 25,5%	3 (10,3%) 75,0%	4 8,0% 100,0%
Totale	2 (100,0%) 4,0%	10 (100,0%) 20,0%	9 (100,0%) 18,0%	29 (100,0%) 58,0%	50 100,0%

Tav. 109 – Dati incrociati domande C.2 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base agli alunni stranieri avuti in classe negli ultimi cinque aa. ss.).

I pregiudizi e la distanza linguistica sono stati citati rispettivamente dal 48,3% e dal 20,7% degli insegnanti che hanno o hanno avuto in classe il maggior numero di alunni stranieri e da oltre il 33% di coloro che ne hanno avuti tre. Questi dati inducono a una doppia interpretazione: il pregiudizio si alimenta laddove la presenza straniera è un'eccezione, in tal caso gli insegnanti hanno voluto dire che i loro numerosi allievi non italiani si sono ben integrati proprio perché i loro compagni autoctoni hanno imparato a

considerare normale la presenza degli stranieri. Il significato dei dati descritti, però, potrebbe essere diametralmente diverso e i docenti con tanti allievi di diverse provenienze potrebbero aver voluto comunicare che i pregiudizi e gli stereotipi si notano maggiormente dove le circostanze sono favorevoli al loro manifestarsi, come capita in una classe molto variegata sotto l'aspetto della provenienza.

Quali alunni si integrano meglio/più in fretta – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni

	0	1-2	3	Più di 3	Totale
Quelli che parlano una lingua neolatina.	0 (0,0%) 0,0%	2 (20,0%) 22,2%	1 (11,1%) 11,1%	6 (20,7%) 66,7%	9 18,0% 100,0%
Quelli che accettano di adattarsi ai nostri modi di pensare e di agire.	0 (0,0%) 0,0%	1 (10,0%) 33,3%	2 (22,2%) 66,7%	0 (0,0%) 0,0%	3 6,0% 100,0%
Quelli che professano la religione cattolica o una religione cristiana.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 50,0%	1 (3,5%) 50,0%	2 4,0% 100,0%
La possibilità di integrarsi dipende solo dal carattere e dalla personalità.	2 (100,0%) 5,9%	7 (70,0%) 20,5%	5 (55,6%) 14,7%	20 (69,0%) 58,9%	34 68,0% 100,0%
Altro. - <i>Quelli che si adeguano ai nostri modi di pensare e di agire integrandosi con il proprio carattere e la propria personalità, ma non tralasciando la propria cultura d'origine.</i> - <i>Integrazione reciproca.</i>	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (6,8%) 100,0%	2 4,0% 100,0%
Totale	2 (100,0%) 4,0%	10 (100,0%) 20,0%	9 (100,0%) 18,0%	29 (100,0%) 58,0%	50 100,0%

Tav. 110 – Dati incrociati domande C.3 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base agli alunni stranieri avuti in classe negli ultimi cinque aa. ss.).

È stato confermato da una quantità di raffronti: il processo d'integrazione avviene senza intoppi e raggiunge un esito positivo se chi lo intraprende è dotato del carattere adatto; insomma, si tratta di un fardello che sta tutto sulle spalle del bambino non italiano

per il quale, come illustra la tav. 110, non conta stare in una classe tutta italiana o con un numero ragguardevole di stranieri.

Per la lettura della tav. 111, che illustra quanto emerso dal confronto delle risposte alle domande C.4, C.5, C.6, sono necessarie alcune precisazioni.

In primo luogo la valutazione della provenienza, in positivo e in negativo, è stata indicata solo in relazione ai soggetti che, secondo gli insegnanti, non considerano tutti gli alunni stranieri alla stessa maniera. Inoltre, se l'opzione *NO* alla domanda C.4 è stata scelta per più soggetti, a tutti quelli indicati è stato riferito il gradimento o il non gradimento dello stesso gruppo di stranieri.

Nella riga *Totale risposte*, i valori percentuali sono stati ottenuti rapportando le risposte *Più negativo* e *Più positivo* relative ai vari soggetti, al totale delle risposte registrate (centoquaranta). Lo stesso deve intendersi per la riga *Risposte non dovute*,

Differente considerazione degli alunni stranieri – alunni visti in modo più negativo –
alunni visti in modo più positivo

	Insegnanti		Compagni		Genitori italiani		Totale	
	Più neg.	Più posit.	Più neg.	Più posit.	Più neg.	Più posit.	Più neg.	Più posit.
Romeni	1	4	2	8	2	17	5	29
Est	(11,1%)	(44,4%)	(9,1%)	(36,3%)	(5,1%)	(43,6%)	(7,1%)	(41,5%)
Europa	20,0%	13,8%	40,0%	27,6%	40,0%	58,6%	100,0%	100,0%
Alba- nesi.	0	1	2	1	4	3	6	5
	(0,0%)	(11,1%)	(9,1%)	(4,5%)	(10,3%)	(7,7%)	(8,5%)	(7,1%)
	0,0%	20,0%	33,3%	20,0%	66,7%	60,0%	100,0%	100,0%
Maroc- chini	0	0	0	0	2	0	2	0
Africa.	(0,0%)	(0,0%)	(0,0%)	(0,0%)	(5,1%)	(0,0%)	(2,9%)	(0,0%)
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Africa- ni.	0	0	1	2	1	2	2	4
	(0,0%)	(0,0%)	(4,5%)	(9,1%)	(2,6%)	(5,1%)	(2,9%)	(5,7)
	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	100,0%	100,0%
Latino ameri- cani.	0	4	0	9	0	14	0	27
	(0,0%)	(44,5%)	(0,0%)	(41,0%)	(0,0%)	(35,9%)	(0,0%)	(38,6%)
	0,0%	14,8%	0,0%	33,4%	0,0%	51,8%	0,0%	100,0%
Noma- di.	8	0	16	0	28	0	52	0
	(88,9%)	(0,0%)	(72,8%)	(0,0%)	(71,8%)	(0,0%)	(74,3%)	(00%)
	15,3%	0,0%	30,7%	0,0%	54,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Altro.	0	0	1*	2**	2*	3**	3	5
	(0,0%)	(0,0%)	(4,5%)	(9,1%)	(5,1%)	(7,7%)	(4,3%)	(3,6%)
	0,0%	0,0%	33,3%	40,0%	66,7%	60,0%	100,0%	100,0%
Totale risposte date.	9	9	22	22	39	39	70	70
	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)
	6,4%	6,4%	15,7%	15,7%	27,9%	27,9%	50,0%	50,0%
							140	
							100,0%	
Rispos- te non dovu- te. ***	41	41	28	28	11	11	80	80
	(25,6%)	(25,6%)	(17,5%)	(17,5%)	(6,9%)	(6,9%)	(50,0%)	(50,0%)
							160	
							100,0%	

Tav. 111 – Dati incrociati domande C.4 – C.5 – C.6 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi sono riferiti ai raggruppamenti in base alla valutazione più positiva e più negativa secondo i tre soggetti considerati).

* Alunni stranieri visti in modo più negativo:

- Nessuno in particolare. - Persone poco per bene.

** Alunni visti in modo più positivo:

- Nessuno in particolare. - Polacchi. - Comportamenti positivi.

*** Risposte non dovute (tre risposte affermative alla domanda C.4 da parte di nove insegnanti e opzione SI' a parte dei soggetti della domanda C.4).

Per quanto riguarda l'omogeneità/disomogeneità di giudizio verso gli alunni non italiani, è già emerso che agli occhi degli insegnanti (e, in parte, dei compagni) non

appaiono le differenze legate alla provenienza e alla cultura, mentre sono i genitori degli autoctoni a guardare i compagni stranieri dei loro figli secondo una sorta di classifica (tav. 71). Questa analisi è confermata dal fatto che la “colpa” del pregiudizio sia stata attribuita alla mancanza di conoscenza reciproca, alle notizie diffuse dai media e all’educazione familiare, tutte cause su cui, se ci si riferisce agli adulti, gli insegnanti possono intervenire poco o niente e che hanno poco a che fare con la loro opera educativa (tav. 75).

Se nella tav. 111 si osserva la riga *Totale risposte date*, si nota l’escalation che, partendo dagli insegnanti, risultati quasi del tutto immuni dall’operare discriminazioni, passa per i compagni (indicati ventidue volte) per culminare con i genitori italiani. Questi hanno ricevuto ben trentanove citazioni per il fatto di considerare in maniera differenziata i compagni stranieri dei loro figli a seconda della nazionalità. In pratica, tutti i docenti che non hanno risposto *SI’* a tutte e le tre voci della domanda C.4, hanno indicato i genitori come soggetti discriminanti. Anche le segnalazioni relative ai compagni non sono in numero esiguo (ventidue) benché di molto inferiori a quelle relative ai genitori.

Una lettura orizzontale della tabella mostra che i ragazzi romeni e latinoamericani sono risultati i più apprezzati ma, mentre per chi proviene dall’Europa dell’Est è stato espresso un 7,1% di giudizi negativi, nessun insegnante si è pronunciato in senso sfavorevole verso chi arriva dal Sudamerica.

I dati riguardanti i nomadi sono stati già commentati in precedenza; qui vale la pena osservare come il giudizio negativo su di loro arrivi quasi all’89% delle risposte riferite agli insegnanti e sfiori il 72% e il 73% di quelle relative ai genitori e ai compagni.

La tav. 111 raccoglie anche un buon numero di risposte fornite nella casella *Altro*; in realtà tali risposte sono in tutto cinque (elencate in calce alla tabella) ma nella registrazione sono state attribuite a tutti i soggetti per i quali è stato espresso parere positivo alla domanda C.4. Un docente ha affermato che alunni e genitori italiani

considerano con particolare benevolenza i bambini polacchi; un altro ha dichiarato che, a non essere benviste da genitori e compagni, sono le “persone poco per bene” e che, invece, riscuotono simpatia coloro che dimostrano “comportamenti positivi”. L’insegnante in questione, pur esprimendo un giudizio di valore molto soggettivo, esclude dalla propria valutazione i colleghi, estranei dall’operare differenziazioni tra chi è “per bene” e chi non lo è e dal riconoscere e apprezzare la positività delle condotte.

La tabella seguente (tav. 112) individua le ragioni del pregiudizio tra i quattro soggetti considerati: compagni di classe, insegnanti, genitori italiani, altri alunni della scuola. I dati numerici relativi alle risposte *Mai* sono stati posti tra parentesi e riportati in corsivo poiché, ovviamente, le cause del pregiudizio non sono riferibili ai soggetti corrispondenti. Analogamente, i valori percentuali tra parentesi e in corsivo riguardano il totale delle risposte *Mai*.

Sia nella riga sia nella colonna dei totali sono state separate le scelte: *Mai* (in corsivo) da *Talvolta + Spesso*.

Atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri (M. = mai; T. = talvolta; S. = spesso) – cause del pregiudizio

		<i>Paura del diverso.</i>	<i>Timore di danni.</i>	<i>Non conoscenza.</i>	<i>Brutte esperienze.</i>	<i>Notizie dei media.</i>	<i>Educazione.</i>	<i>Altro (non precisa).</i>	Totale
Compagni	M.	(4) (23,5%) 36,3%	0 (0,0%) 0,0%	(4) (20,0%) 36,4%	(1) (25,0%) 9,1%	0 (0,0%) 0,0%	(1) (12,5%) 9,1%	(1) (33,3%) 9,1%	(11) (19,6%) 100,0%
	T.	7 (20,0%) 23,3%	4 (30,7%) 13,3%	8 (28,6%) 26,7%	1 (25,0%) 3,3%	2 (28,6%) 6,7%	8 (25,0%) 26,7%	0 (0,0%) 0,0%	30 25,0% 100,0%
	S.	2 (5,8%) 66,7%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (3,2%) 33,3%	0 (0,0%) 0,0%	3 2,5% 100,0%
Insegnanti	M.	(9) (53,0%) 26,4%	(2) (66,7%) 5,9%	(12) (60,0%) 35,4%	(2) (50,0%) 5,9%	(1) (100,0%) 2,9%	(7) (87,5%) 20,6%	(1) (33,3%) 2,9%	(34) (60,8%) 100,0%
	T.	4 (11,4%) 40,0%	2 (15,4%) 20,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (14,2%) 10,0%	3 (9,3%) 30,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 8,4% 100,0%
	S.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Genitori Italiani	M.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	(0) (0,0%) 0,0%
	T.	10 (28,5%) 29,5%	2 (15,4%) 5,9%	11 (39,3%) 32,3%	2 (50,0%) 5,9%	2 (28,6%) 5,9%	6 (18,7%) 17,6%	1 (100,0%) 2,9%	34 28,3% 100,0%
	S.	3 (8,5%) 30,0%	2 (15,4%) 20,0%	1 (3,5%) 10,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 (12,5%) 40,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 8,4% 100,0%
Altri alunni	M.	(4) (23,5%) 36,4%	(1) (33,3%) 9,1%	(4) (20,0%) 36,3%	(1) (25,0%) 9,1%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	(1) (33,4%) 9,1%	(11) (19,6%) 100,0%
	T.	7 (20,0%) 22,5%	3 (23,1%) 9,7%	8 (28,6%) 25,9%	1 (25,0%) 3,2%	2 (28,6%) 6,5%	10 (31,3%) 32,2%	0 (0,0%) 0,0%	31 25,8% 100,0%
	S.	2 (5,8%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 1,6% 100,0%
Totale T. + S.		35 29,2% (17)	13 10,8% (3)	28 23,3% (20)	4 3,4% (4)	7 5,9% (1)	32 26,6 (8)	1 0,8% (3)	120 100,0% (56)
Totale M.		(30,3%)	(5,4%)	(35,7%)	(7,1%)	(1,8%)	(14,3%)	(5,4%)	(100,0%)
Risposte non dovute (quattro <i>mai</i> alla domanda C.7 da parte di sei insegnanti).									24 (6 ins.)

Tav. 112 – dati incrociati domande C.7 – C.8 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base alle cause di pregiudizio).

Dai raffronti riportati nella tav. 112 emerge che gli atteggiamenti di pregiudizio da parte dei compagni di classe sono causati, il più delle volte, dall'educazione ricevuta in famiglia, dalla mancanza di conoscenza reciproca e dalla paura del diverso. Si tratta, secondo gli insegnanti, di episodi per lo più occasionali, dal momento che sono stati registrati solo tre *Spesso*. I *Mai* riferiti ai compagni di classe costituiscono il 19,6% del totale di questo tipo di risposta, valore identico allo stesso riferito agli altri alunni della scuola; anche le percentuali dei *Talvolta* sono molto simili tra questi due soggetti (25% e 25,8%), come pure quelle determinate dalle varie cause di pregiudizio, a dimostrare un atteggiamento omogeneo dei giovanissimi verso i loro coetanei non italiani.

Passando ai soggetti adulti, ciò che salta immediatamente agli occhi sono gli estremi opposti in cui si pongono insegnanti e genitori italiani. I primi, con oltre il 60% dei *Mai* risultano immuni da ogni tipo di condizionamento; la stessa riga, corrispondente ai genitori, presenta una serie completa di zeri, ad indicare che, secondo i docenti, mamme e papà italiani, occasionalmente o sistematicamente, dimostrano comunque atteggiamenti preconcetti. Le cause del pregiudizio hanno tutte, a parere degli insegnanti, un forte potere condizionante sui genitori e sul loro orientamento nel considerare i bambini non italiani.

Solo in dieci hanno dichiarato di aver osservato *Talvolta* atteggiamenti pregiudizievoli da parte di rappresentanti della loro categoria e, anche in questo caso, è soprattutto la diversità a causarli. Sono, invece, oltre il triplo i docenti che attestano l'impermeabilità propria e dei colleghi a ogni forma di condizionamento.

I genitori autoctoni risultano essere i soggetti meno accoglienti: solo sei insegnanti non hanno riscontrato atteggiamenti di pregiudizio da parte di mamme e papà italiani (coloro che hanno risposto *Mai* per tutti i soggetti), il 68% (trentaquattro docenti) ne ha osservati ma non di frequente, mentre in dieci dichiarano che *Spesso* le famiglie italiane si dimostrano preconcette verso i compagni stranieri dei loro figli. I motivi principali restano

gli stessi: la paura del diverso, il non conoscersi e l'educazione familiare, ma hanno un certo peso anche il timore di essere danneggiati, le notizie diffuse dai media e le esperienze negative.

Gli atteggiamenti pregiudizievoli manifestati dai compagni di classe si rispecchiano fedelmente, come già detto, in quelli evidenziati dagli altri alunni della scuola; anche le cause non variano di molto.

Si è cercata una correlazione tra l'esistenza di atteggiamenti di pregiudizio e il numero di alunni stranieri presenti in una classe. Le ipotesi di partenza erano tre:

- La presenza di un maggior numero di bambini non italiani contribuisce a minimizzare le differenze e, di conseguenza, a ridurre gli atteggiamenti di pregiudizio;
- La presenza di un maggior numero di bambini non italiani radicalizza le differenze e incrementa gli atteggiamenti di pregiudizio;
- Il numero di bambini non italiani non è correlato agli atteggiamenti di pregiudizio.

Atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni

		<i>Nessuno</i>	<i>Uno o due</i>	<i>Tre</i>	<i>Più di tre</i>	Totale
Compagni	Mai	0 (0,0%) 0,0%	5 (12,5%) 29,4%	1 (2,8%) 5,9%	11 (9,5%) 64,7%	17 8,5% 100,0%
	Talvolta	2 (25,0%) 6,7%	5 (12,5%) 16,6%	6 (16,7%) 20,0%	17 (14,7%) 56,7%	30 15,0% 100,0%
	Spesso	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,5%) 66,7%	1 (0,9%) 33,3%	3 1,5% 100,0%
Insegnanti	Mai	2 (25,0%) 5,0%	8 (20,0%) 20,0%	9 (25,0%) 22,5%	21 (18,1%) 52,5%	40 20,0% 100,0%
	Talvolta	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,0%) 20,0%	0 (0,0%) 0,0%	8 (6,9%) 80,0%	10 5,0% 100,0%
	Spesso	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Genitori Italiani	Mai	0 (0,0%) 0,0%	2 (5,0%) 33,3%	0 (0,0%) 0,0%	4 (3,4%) 66,7%	6 3,0% 100,0%
	Talvolta	1 (12,5%) 2,9%	7 (17,5%) 20,5%	4 (11,1%) 11,8%	22 (18,9%) 64,8%	34 17,0% 100,0%
	Spesso	1 (12,5%) 10,0%	1 (2,5%) 10,0%	5 (13,9%) 50,0%	3 (2,5%) 30,0%	10 5,0% 100,0%
Altri alunni	Mai	0 (0,0%) 0,0%	5 (12,5%) 29,5%	1 (2,8%) 5,8%	11 (9,5%) 64,7%	17 8,5% 100,0%
	Talvolta	2 (25,0%) 6,4%	5 (12,5%) 16,1%	7 (19,4%) 22,6%	17 (14,7%) 54,9%	31 15,5% 100,0%
	Spesso	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (2,8%) 50,0%	1 (0,9%) 50,0%	2 1,0% 100,0%
Totale		8 (2 ins.) (100,0%) 4,0%	40 (10 ins.) (100,0%) 20,0%	36 (9 ins.) (100,0%) 18,0%	116 (29 ins.) (100,0%) 58,0%	200 (50 ins.) 100,0%

Tav. 113 – dati incrociati domande C.7 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base agli alunni stranieri avuti in classe negli ultimi cinque aa. ss.).

La tav. 113 mostra che, per quanto riguarda gli insegnanti, i dati confermano la prima ipotesi: tra i ventinove che hanno o hanno avuto in classe più di tre alunni non italiani, ben ventuno affermano di non aver *Mai* notato atteggiamenti di pregiudizio manifestati dai loro colleghi; la risposta *Talvolta* riguarda solo dieci maestri.

Le cose stanno diversamente tra i compagni di classe, rispetto ai quali ha trovato conferma la seconda ipotesi: sembra che il numero di bambini stranieri sia direttamente proporzionale al pregiudizio dei coetanei autoctoni, benché non espresso in maniera costante. È interessante osservare la risposta di due insegnanti che, pur non avendo avuto alunni non italiani negli ultimi cinque anni scolastici, dichiarano che *Talvolta* i bambini si dimostrano preconcetti verso i compagni stranieri.

Anche in questo raffronto i genitori portano la maglia nera del pregiudizio, soprattutto se i compagni non italiani dei loro figli raggiungono un numero cospicuo. Gli altri alunni della scuola si comportano, verso gli stranieri, in modo pressoché identico ai bambini che sono in classe con questi ultimi. Ancora una volta la valutazione degli insegnanti distingue in modo netto gli appartenenti alla loro categoria dagli altri soggetti coinvolti nell'interazione con i bambini non italiani.

Ipotesi analoghe a quelle formulate a p. 243 motivano il raffronto tra il numero di alunni stranieri in classe e le cause del pregiudizio, in particolare è interessante capire se, per gli insegnanti che hanno o hanno avuto una quota superiore di allievi non italiani, l'origine di eventuali pregiudizi sia da ricercarsi dentro o fuori della scuola.

Cause del pregiudizio – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni

	<i>Nessuno</i>	<i>Uno o due</i>	<i>Tre</i>	<i>Più di tre</i>	Totale
Paura del diverso.	0 (0,0%) 0,0%	4 (40,0%) 30,8%	3 (33,3%) 23,1%	6 (20,7%) 46,1%	13 26,0% 100,0%
Timore di subire danni.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 (13,8%) 100,0%	4 8,0% 100,0%
Mancanza di conoscenza reciproca.	0 (0,0%) 0,0%	1 (10,0%) 8,4%	4 (44,5%) 33,3	7 (24,2%) 58,3%	12 24,0% 100,0%
Esperienze negative.	0 (0,0%) 0,0%	1 (10,0%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (3,4%) 50,0%	2 4,0% 100,0%
Notizie diffuse dai mass media.	1 (50,0%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (3,4%) 50,0%	2 4,0% 100,0%
Educazione familiare.	1 (50,0%) 10,0%	2 (20,0%) 20,0%	2 (22,2%) 20,0%	5 (17,3%) 50,0%	10 20,0% 100,0%
Altro - <i>Non specifica</i>	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (3,4%) 100,0%	1 2,0% 100,0%
Risposte non dovute (quattro <i>Mai</i> alla domanda C.7).	0 (0,0%) 0,0%	2 (20,0%) 33,3%	0 (0,0%) 0,0%	4 (13,8%) 66,7%	6 12,0% 100,0%
Totale	2 (100,0%) 4,0%	10 (100,0%) 20,0%	9 (100,0%) 18,0%	29 (100,0%) 58,0%	50 100,0%

Tav. 114 – Dati incrociati domande C.8 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base agli alunni stranieri avuti in classe negli ultimi cinque aa. ss.).

Solo due insegnanti, tra coloro che hanno o hanno avuto classi molto eterogenee, imputano la causa del pregiudizio ai mezzi d'informazione e a eventuali esperienze negative; l'educazione familiare è stata indicata dal 17,3% del raggruppamento *Più di tre*, ossia da cinque insegnanti. La maggioranza ne rintraccia le ragioni nella poca o nulla conoscenza reciproca e nella paura del diverso. I dati della tav. 114, dunque, sembrerebbero rispecchiare una criticità della scuola: avere in classe alunni/compagni non italiani non facilita la conoscenza né riduce la diffidenza nei confronti di chi appare dissimile; da ciò si potrebbe dedurre (il condizionale è d'obbligo) che la scuola faccia poco

per incrementare l'integrazione e abbracciare la prospettiva interculturale, nonostante il 76% degli insegnanti abbia dichiarato che il modello dello scambio culturale è il più aderente al proprio modo di concepire il rapporto con l'Altro.

La presente ricerca è stata progettata e condotta anche per verificare se l'atteggiamento esplicito degli insegnanti verso gli alunni stranieri corrisponda alle opinioni non dichiarate apertamente. Il raffronto tra le domande C.9 – C.10 e C.9 – C.11 è particolarmente adatto a rintracciare qualche indizio sulla contraddizione ipotizzata.

Alunni stranieri considerati come un problema – quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe

	<i>Non è un problema</i>	<i>Problema non grave</i>	<i>Uno dei problemi più gravi</i>	Totale
Difficoltà di apprendimento, rallentamento didattica.	1 (3,7%) 25,0%	3 (13,1%) 75,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 8,0% 100,0%
Problemi di disciplina.	7 (26,0%) 70,0%	3 (13,1%) 30,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 20,0% 100,0%
Difficoltà di relazione con compagni/insegnanti.	13 (48,1%) 59,1%	9 (39,1%) 40,9%	0 (0,0%) 0,0%	22 44,0% 100,0%
Non conoscenza della lingua italiana.	5 (18,5%) 38,5%	8 (34,7%) 61,5	0 (0,0%) 0,0%	13 26,0% 100,0%
Altro. - <i>Quando non trovano un ambiente accogliente.</i>	1 (3,7%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	27 (100,0%) 54,0%	23 (100,0%) 46,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 115 – Dati incrociati domande C.9 – C.10 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base alla considerazione degli alunni stranieri come un problema).

E' stato già commentato il fatto che nessun docente abbia scelto l'alternativa *Uno dei problemi più gravi*; le risposte parlano di insegnanti sicuri delle proprie capacità

professionali, competenti nell'affrontare e risolvere i problemi, poco inclini a lasciarsi scoraggiare dalle difficoltà legate alla presenza di alunni non italiani. Un atteggiamento senz'altro positivo, a patto che l'allievo straniero abbia alcuni requisiti: conosca la lingua italiana, non crei disordine con un comportamento indisciplinato e, soprattutto, sappia instaurare rapporti interpersonali con l'insegnante e con i compagni. Chi non vorrebbe un alunno così?

Quello che emerge dai dati illustrati nella tav. 115 è la tendenza, peraltro già riscontrata (vedi tav. 70), a caricare sul bambino tutta la responsabilità del suo essere o non essere un problema per la classe; se sarà in grado di soddisfare le istanze dei maestri andrà tutto bene. La reciprocità, fondamento di un buon processo di integrazione, è stata richiamata da un solo insegnante che, nello spazio contrassegnato con *Altro*, ha parlato di ambiente accogliente; secondo questa visione, l'alunno che si sente accolto, aiutato, considerato, non costituirà un problema per il gruppo nel quale è integrato e non solo incluso.

Alunni stranieri considerati come un problema – grado di accordo con l’affermazione “*le differenze costituiscono una ricchezza e un’opportunità per ampliare gli orizzonti culturali*”

	<i>Non è un problema</i>	<i>Problema non grave</i>	<i>Uno dei problemi più gravi</i>	Totale
Completamente d’accordo.	17 (63,0%) 65,4%	9 (39,1%) 34,6%	0 (0,0%) 0,0%	26 52,0% 100,0%
In parte d’accordo.	9 (33,3%) 45,0%	11 (47,9%) 55,0%	0 (0,0%) 0,0%	20 40,0% 100,0%
Poco d’accordo.	1 (3,7%) 25,0%	3 (13,0%) 75,0%	0 (0,0%) 0,0%	4 8,0% 100,0%
Per niente d’accordo.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 100,0%
Totale	27 (100,0%) 54,0%	23 (100,0%) 46,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 116 – Dati incrociati domande C.9 – C.11 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base alla considerazione degli alunni stranieri come un problema).

Il 63% di coloro che non vedono affatto gli alunni stranieri come un problema, ha optato per l’alternativa *Completamente d’accordo*; sensibilmente inferiore la percentuale di chi ha parlato dei bambini non italiani come un *Problema non grave*.

Come risulta dalla tav. 116, il 40% degli insegnanti ha espresso qualche riserva in merito alla ricchezza costituita dalle differenze e, se si somma questo dato con quello dei quattro *Poco d’accordo*, si ottiene un totale che non si discosta di molto dal totale dei *Completamente d’accordo* (48% e 52%).

Va osservato anche che lo stesso numero di maestri scettici sulle opportunità offerte dall’eterogeneità, ha affermato che gli allievi stranieri diventano problematici quando rallentano la didattica con le loro difficoltà di apprendimento (tav. 77).

La differenza nel numero di alunni stranieri in classe avrebbe potuto determinare opinioni differenti sul fatto che essi siano considerati o meno un problema e su quando lo siano; le prossime due tabelle chiariscono la posizione degli insegnanti a tale proposito.

Alunni stranieri considerati come un problema – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni

	<i>Non è un problema</i>	<i>Problema non grave</i>	<i>Uno dei problemi più gravi</i>	Totale
Nessuno.	1 (3,7%) 50,0%	1 (4,4%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 4,0% 100,0%
Uno o due.	5 (18,5%) 50,0%	5 (21,7%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	10 20,0% 100,0%
Tre.	3 (11,1%) 33,3%	6 (26,1%) 66,7%	0 (0,0%) 0,0%	9 18,0% 100,0%
Più di tre.	18 (66,7%) 62,1%	11 (47,8%) 37,9%	0 (0,0%) 0,0%	29 58,0% 100,0%
Totale	27 (100,0%) 54,0%	23 (100,0%) 46,0%	0 (0,0%) 0,0%	50 100,0%

Tav. 117 – Dati incrociati domande C.9 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base alla considerazione degli alunni stranieri come un problema).

L'analisi della tav. 117 può essere effettuata solo confrontando le opzioni *Non è un problema* e *Problema non grave*, dal momento che i dati della terza colonna sono tutti pari a zero. I valori evidenziano una correlazione inversa tra problematicità e numero di alunni stranieri: oltre il 62% degli insegnanti che ne hanno o ne hanno avuti più di tre hanno asserito che la loro presenza non costituisce affatto una difficoltà. Quanto detto è, in parte, confermato dai docenti con tre allievi non italiani: 1/3 di loro non ha rilevato problematicità, mentre 2/3 hanno dichiarato che il problema c'è, malgrado non sia grave.

Quando gli alunni stranieri costituiscono un problema per la classe – massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni

	<i>Nessuno</i>	<i>Uno o due</i>	<i>Tre</i>	<i>Più di tre</i>	Totale
Difficoltà di apprendimento, rallentamento didattica.	0 (0,0%) 0,0%	1 (10,0%) 25,0%	1 (11,1%) 25,0%	2 (6,9%) 50,0%	4 8,0% 100,0%
Problemi di disciplina.	1 (50,0%) 10,0%	2 (20,0%) 20,0%	2 (22,2%) 20,0%	5 (17,2%) 50,0%	10 20,0% 100,0%
Difficoltà di relazione con compagni/insegnanti.	0 (0,0%) 0,0%	3 (30,0%) 13,6%	4 (44,5%) 18,2%	15 (51,8%) 68,2%	22 44,0% 100,0%
Non conoscenza della lingua italiana.	1 (50,0%) 7,7%	4 (40,0%) 30,8%	2 (22,2%) 15,4%	6 (20,7%) 46,1%	13 26,0% 100,0%
Altro. - <i>Quando non trovano un ambiente accogliente.</i>	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (3,4%) 100,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	2 (100,0%) 4,0%	10 (100,0%) 20,0%	9 (100,0%) 18,0%	29 (100,0%) 58,0%	50 100,0%

Tav. 118 – Dati incrociati domande C.10 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base agli alunni stranieri avuti in classe negli ultimi cinque aa. ss.).

La tav. 118 mostra un incremento costante delle opzioni per i diversi aspetti problematici man mano che aumenta il numero degli alunni stranieri. Per fare qualche esempio, con uno o due alunni non italiani le difficoltà connesse con un comportamento poco disciplinato sono state rilevate solo da due insegnanti, che diventano cinque quando si parla di oltre tre presenze straniere. Lo stesso vale per la relazionalità, questione a cui sono del tutto estranei i docenti di classi tutte italiane, ma che è fortemente sentita da chi ha (o ha avuto) una classe molto eterogenea (oltre la metà delle scelte del raggruppamento) e per il rallentamento della didattica. La conoscenza della lingua italiana segue un andamento leggermente diverso ma, anche in questo caso, più stranieri ci sono più il problema è evidenziato.

Alla luce di alcuni dati finora rilevati, era lecito ipotizzare risposte polarizzate sull'opzione "completamente d'accordo" alla domanda C.11 da parte degli insegnanti che negli ultimi cinque anni scolastici hanno avuto in classe più alunni stranieri.

Massimo numero di alunni stranieri negli ultimi cinque anni – grado di accordo con l'affermazione "le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali"

	<i>Nessuno</i>	<i>Uno o due</i>	<i>Tre</i>	<i>Più di 3</i>	Totale
Completamente d'accordo.	1 (50,0%) 3,8%	4 (40,0%) 15,4%	5 (55,6%) 19,2%	16 (55,1%) 61,6%	26 52,0% 100,0%
In parte d'accordo.	1 (50,0%) 5,0%	5 (50,0%) 25,0%	3 (33,3%) 15,0%	11 (38,0%) 55,0%	20 40,0% 100,0%
Poco d'accordo.	0 (0,0%) 0,0%	1 (10,0%) 25,0%	1 (11,1%) 25,0%	2 (6,9%) 50,0%	4 8,0% 100,0%
Per niente d'accordo.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Totale	2 (100,0%) 4,0%	10 (100,0%) 20,0%	9 (100,0%) 18,0%	29 (100,0%) 58,0%	50 100,0%

Tav. 119 – Dati incrociati domande C.11 – C.15 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai raggruppamenti in base agli alunni stranieri avuti in classe negli ultimi cinque aa. ss.).

In effetti i dati si discostano di poco dalla previsione: solo quattro docenti esprimono perplessità dichiarandosi *Poco d'accordo*. Il 52% degli insegnanti non ha dubbi sul fatto che le differenze contribuiscano ad ampliare gli orizzonti culturali e di essi il 61,6% ha lavorato o lavora con più di tre bambini stranieri nel gruppo classe (oltre il 55% del raggruppamento). Va sottolineato anche il 38% che, avendo avuto in classe più di tre alunni stranieri, ha riferito di nutrire qualche riserva sul fatto che le differenze siano una ricchezza (*In parte d'accordo*). Infine non può essere ignorato l'8% che, dichiarandosi *Poco d'accordo*, ha di fatto affermato che la chiave per ampliare gli orizzonti culturali è l'omogeneità e non la varietà e le differenze.

Come si ricorderà, gli items della sezione B del questionario sono stati raggruppati in *favorevoli* e *contrari* al fenomeno dell'immigrazione. È stato ritenuto utile porre a confronto le risposte dei due raggruppamenti con le domande C.7, C.8, C.9, C.10, C.11.

La prima della prossima serie di quattro tabelle (tav. 120) mostra che, nel confronto tra le opzioni, i *contrari* sono stati più inclini a scegliere il *Mai* risultato, a livello di raggruppamento, percentualmente superiore alla stessa scelta dei *favorevoli* per tutti e quattro i soggetti. Alla luce di tale dato si può ipotizzare l'esistenza di un legame tra la posizione oppositiva alla realtà dell'immigrazione e la rilevazione di eventuali atteggiamenti di pregiudizio, legame che potrebbe essere spiegato in questi termini: né i genitori italiani né i bambini né, tantomeno, gli insegnanti si mostrano preconcetti verso gli alunni stranieri; perciò il fatto di provare sentimenti avversi sull'immigrazione non dipende da una predisposizione mentale, bensì da cause imputabili agli stessi immigrati e ai cambiamenti che la loro presenza ha comportato nella società.

I *favorevoli*, invece, hanno optato più dei *contrari* per l'alternativa *Talvolta*, a dimostrazione di una maggiore tendenza a valutare con occhio più critico condotte che, esplicitamente o in maniera velata, possono essere determinate dal pregiudizio. Questa considerazione assume una valenza particolare se riferita agli insegnanti: nove *favorevoli* hanno dichiarato che i loro colleghi, a volte, hanno assunto atteggiamenti pregiudizievoli (il 90% di chi si è espresso in tal senso), ma solo uno tra i *contrari* ha affermato lo stesso.

I genitori, che sono risultati prevenuti secondo il 68% dei docenti, sono stati in parte "assolti" proprio dai *contrari*.

Atteggiamenti di pregiudizio verso gli alunni stranieri – insegnanti *favorevoli (F) contrari (C)* alla realtà dell'immigrazione

		<i>F (37 ins.)</i>	<i>C (13 ins.)</i>	Totale	Totale insegnanti
Compagni	Mai	11 (29,7%) 64,7%	6 (46,2%) 35,3%	17 34,0% 100,0%	50 100,0%
	Talvolta	24 (64,9%) 80,0%	6 (46,2%) 20,0%	30 60,0% 100,0%	
	Spesso	2 (5,4%) 66,7%	1 (7,6%) 33,3%	3 6,0% 100,0%	
Insegnanti	Mai	28 (75,7%) 70,0%	12 (92,3%) 30,0%	40 80,0% 100,0%	50 100,0%
	Talvolta	9 (24,3%) 90,0%	1 (7,7%) 10,0%	10 20,0% 100,0%	
	Spesso	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%	
Genitori italiani	Mai	3 (8,1%) 50,0%	3 (23,1%) 50,0%	6 12,0% 100,0%	50 100,0%
	Talvolta	26 (70,3) 76,5%	8 (61,5%) 23,5%	34 68,0% 100,0%	
	Spesso	8 (21,6%) 80,0%	2 (15,4%) 20,0%	10 20,0% 100,0%	
Altri alunni	Mai	9 (24,3%) 53,0%	8 (61,5%) 47,0%	17 34,0% 100,0%	50 100,0%
	Talvolta	27 (73,0%) 87,1%	4 (30,8%) 12,9%	31 62,0% 100,0%	
	Spesso	1 (2,7%) 50,0%	1 (7,7%) 50,0%	2 4,0% 100,0%	
Totale Mai		51 (63,8%)	29 (36,2%)	80 100,0%	Totale risposte 200 100,0%
Totale Talvolta		86 (81,9%)	19 (18,1%)	105 100,0%	
Totale Spesso		11 (73,3%)	4 (26,7%)	15 100,0%	

Tav. 120 – Dati incrociati domanda C.7 – raggruppamenti *favorevoli/contrari* (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai totale dei due raggruppamenti *favorevoli/contrari*).

Cause del pregiudizio – insegnanti *favorevoli (F) contrari (C)* alla realtà dell’immigrazione

	<i>F (37 ins.)</i>	<i>C (13 ins.)</i>	Totale
Paura del diverso	9 (24,3%) 69,2%	4 (30,8%) 30,8%	13 26,0% 100,0%
Timore di subire danni	2 (5,4%) 50,0%	2 (15,4%) 50,0%	4 8,0% 100,0%
Mancanza di conoscenza reciproca.	9 (24,3%) 75,0%	3 (23,1%) 25,0%	12 24,0% 100,0%
Esperienze negative.	2 (5,4%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 4,0% 100,0%
Notizie diffuse dai media.	2 (5,4%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 4,0% 100,0%
Educazione familiare.	9 (24,3%) 90,0%	1 (7,7%) 10,0%	10 20,0% 100,0%
Altro (non specifica).	1 (2,8%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Risposte non dovute (quattro <i>Mai</i> alla domanda C.7).	3 (8,1%) 50,0%	3 (23,0%) 50,0%	6 12,0% 100,0%
Totale	37 (100,0%) 74,0%	13 (100,0%) 26,0%	50 100,0%

Tav. 121 – Dati incrociati domanda C.8 – raggruppamenti *favorevoli/contrari* (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai totali dei due raggruppamenti *favorevoli/contrari*).

Come si vede nella tav. 121, i *contrari* hanno escluso dal ventaglio delle cause di pregiudizio sia le esperienze spiacevoli vissute con gli stranieri sia l’allarmismo che spesso connota le notizie diffuse dai mezzi di informazione. La loro preferenza è andata alla paura generica del diverso e alla scarsa o nulla conoscenza reciproca; al contrario, l’educazione ricevuta in famiglia incide pochissimo. Come dire: se i bambini, i genitori e, qualche volta, gli insegnanti assumono atteggiamenti pregiudizievole, non bisogna tirare in ballo

l'educazione ricevuta in famiglia, poiché è normale nutrire qualche sospetto verso chi è diverso, sconosciuto e potrebbe nuocere.

Per i *favorevoli*, invece, ad eccezione del docente che non ha specificato quale sia, a suo parere, l'*Altro* motivo del pregiudizio, *l'educazione familiare* sta al primo posto, insieme alla *paura del diverso* e alla *mancaza di conoscenza reciproca*. La chiave di lettura potrebbe essere la seguente: la famiglia ha educato e continua ad educare alimentando la cultura del sospetto; per questo adulti e bambini si mantengono sulla difensiva quando hanno a che fare con persone che appaiono diverse da loro, che non si conoscono e possono arrecare danni. Per i *favorevoli* incidono, in ugual misura, il timore di essere danneggiati, la diffusione di notizie allarmistiche e le esperienze negative, vissute in prima persona o raccontate da altri.

Alunni stranieri considerati come un problema – insegnanti *favorevoli* (F) *contrari* (C) alla realtà dell'immigrazione

	F (37 ins.)	C (13 ins.)	Totale
Non è un problema.	23 (62,2%) 85,2%	4 (30,8%) 14,8%	27 54,0% 100,0%
Problema non grave, risolvibile.	14 (37,8%) 60,9%	9 (69,2%) 39,1%	23 46,0% 100,0%
Uno dei problemi più gravi.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%
Totale	37 (100,0%) 74,0%	13 (100,0%) 26,0%	50 100,0%

Tav. 122 – Dati incrociati domanda C.9 – raggruppamenti *favorevoli/contrari* (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai totali dei due raggruppamenti *favorevoli/contrari*).

La tav. 122 illustra la netta propensione, da parte degli insegnanti *favorevoli* alla realtà dell'immigrazione, a non rilevare aspetti problematici connessi con gli alunni stranieri, tanto che la percentuale risulta doppia rispetto a quella dei *contrari* che si sono

espressi alla stessa maniera. Questi ultimi nutrono qualche riserva in più, infatti le loro opzioni all'alternativa *Problema non grave, risolvibile* costituiscono quasi il 70% del raggruppamento contro il 38% scarso dei *favorevoli*. Va precisato, però, che la seconda alternativa contiene comunque una connotazione positiva e che nessun docente ha affermato che gli allievi stranieri costituiscono *Uno dei problemi più gravi* che la scuola deve affrontare; pertanto non sarebbe corretto individuare un rapporto di causa-effetto dalla lettura della tav. 122. Al contrario, la tav. 123 può illuminare sull'eventuale relazione tra l'essere bendisposti o meno alla presenza di tanti immigrati e l'accettazione degli alunni non italiani.

Quando gli alunni stranieri costituiscono un problema – insegnanti *favorevoli (F) contrari (C)* alla realtà dell'immigrazione

	<i>F (37 ins.)</i>	<i>C (13 ins.)</i>	Totale
Difficoltà di apprendimento, rallentano la didattica.	2 (5,4%) 50,0%	2 (15,4%) 50,0%	4 8,0% 100,0%
Problemi di disciplina.	7 (19,0%) 70,0%	3 (23,1%) 30,0%	10 20,0% 100,0%
Difficoltà di relazione con compagni/insegnanti.	16 (43,2%) 72,7%	6 (46,1%) 27,3%	22 44,0% 100,0%
Non conoscenza della lingua italiana.	11 (29,7%) 84,6%	2 (15,4%) 15,4%	13 26,0% 100,0%
Altro. - <i>Quando non trovano un ambiente accogliente.</i>	1 (2,7%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 2,0% 100,0%
Totale	37 (100,0%) 74,0%	13 (100,0%) 26,0%	50 100,0%

Tav. 123 – Dati incrociati domanda C.10 – raggruppamenti *favorevoli/contrari* (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai totali dei due raggruppamenti *favorevoli/contrari*).

Confrontando i valori percentuali riportati nella tav.123 si nota il maggior peso che gli insegnanti *contrari* attribuiscono alla disciplina e alla relazionalità. In verità lo scarto

tra *contrari* e *favorevoli* non è eccessivo (rispettivamente del 4,1% e del 2,9%), mentre risulta molto più ampia la differenza che i due gruppi di docenti hanno dato alla lingua italiana, variabile che ha raccolto il 29,7% delle scelte dei *favorevoli* contro il 15,4% di quelle dei *contrari*. Anche la problematicità legata all'apprendimento e al cambiamento dei ritmi didattici, pur avendo avuto lo stesso numero di opzioni da parte dei due gruppi, registra una percentuale maggiore tra i *contrari*.

È *favorevole* alla presenza degli immigrati, infine, l'insegnante che ha individuato in un ambiente poco accogliente la causa che complica la situazione di un classe multietnica.

Grado di accordo con l'affermazione “*le differenze costituiscono una ricchezza e un'opportunità per ampliare gli orizzonti culturali*” – insegnanti *favorevoli (F)* *contrari (C)* alla realtà dell'immigrazione

	<i>F (37 ins.)</i>	<i>C (13 ins.)</i>	Totale
Del tutto d'accordo.	23 (62,1%) 88,5%	3 (23,1%) 11,5%	26 52,0% 100,0%
In parte d'accordo.	13 (35,1%) 65,0%	7 (53,8%) 35,0%	20 40,0% 100,0%
Poco d'accordo.	1 (2,8%) 25,0%	3 (23,1%) 75,0%	4 8,0% 100,0%
Per niente d'accordo.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 0,0% 0,0%
Totale	37 (100,0%) 74,0%	13 (100,0%) 26,0%	50 100,0%

Tav. 124 – Dati incrociati domanda C.11 – raggruppamenti *favorevoli/contrari* (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai totali dei due raggruppamenti *favorevoli/contrari*).

Tra i *favorevoli* alla realtà dell'immigrazione solo uno si è detto poco d'accordo con l'affermazione proposta nella domanda C.11. Il resto del gruppo si è diviso optando in maggioranza per il consenso pieno (62,1%) e, in parte, per un consenso con qualche riserva

(35,1%). Osservando la colonna dei *contrari*, si nota che tre insegnanti si sono dichiarati piuttosto scettici sul fatto che le differenze contribuiscano all'arricchimento e all'ampliamento degli orizzonti culturali; emerge, inoltre, che la loro posizione pesa sulle scelte di tutto il gruppo esattamente come quella di chi ha affermato il contrario. L'opinione "intermedia" ha ottenuto oltre la metà delle adesioni. Poiché non è stato chiesto di precisare le ragioni della propria scelta, viene da chiedersi in che misura le opzioni *In parte d'accordo* si avvicinino all'alternativa precedente o alla successiva; i dati ottenuti, tuttavia, inducono a pensare che i docenti *favorevoli* abbiano voluto esprimere solo qualche perplessità e che, pertanto, il loro consenso parziale sia più aderente all'approvazione senza riserve che a quella più oppositiva, mentre i *contrari* abbiano utilizzato la seconda alternativa con minore convinzione e che la loro opinione sia più vicina al *Poco d'accordo* che al *Del tutto d'accordo*.

L'argomento "formazione" è uno di quelli in grado di suscitare tra gli insegnanti reazioni molto diversificate, che spaziano dallo scetticismo alla fiducia acritica, dall'insoddisfazione alla sensazione di dover adempiere a un compito che, il più delle volte, si esaurisce al presenzialismo. E non hanno tutti i torti.

La maggior parte dei corsi di formazione e/o di aggiornamento, infatti, si trasforma in una farraginoso sequenza di incontri e dibattiti, quasi sempre da svolgersi dopo una lunga e faticosa giornata di lavoro, da cui i docenti traggono ben poco da calare nella realtà quotidiana della classe. La questione è proprio questa: non si tratta tanto di rendere obbligatoria la formazione in servizio, quanto di renderla allettante e di evidenziarne la necessità; ogni professionista desidera incrementare le proprie competenze se avverte che esse hanno una ricaduta positiva sul suo operato. Resta da vedere se tale consapevolezza è stata maturata dagli insegnanti per ciò che concerne una formazione specifica volta

all’inserimento e all’integrazione degli alunni stranieri. Le risposte alle domande C.12 e C.13 fanno luce su questo aspetto della professionalità.

Necessità di una formazione specifica per affrontare l’inserimento e l’integrazione degli alunni stranieri – cos’è prioritario in una formazione specifica

	<i>No, bastano l’esperienza e la normale preparazione.</i>	<i>Sì, ma solo se si hanno in classe alunni stranieri.</i>	<i>Sì, in ogni caso.</i>	<i>Può essere utile, ma non indispensabile.</i>	Totale
Conoscenza della/e cultura/e d’origine.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (18,7%) 27,3%	8 (30,8%) 72,7%	11 22,0% 100,0%
Competenza insegnamento italiano come L2.	0 (0,0%) 0,0%	1 (50,0%) 5,3%	8 (50,0%) 42,1%	10 (38,4%) 52,6%	19 38,0% 100,0%
Competenze teoretiche (socio-psico-antropol.)	0 (0,0%) 0,0%	1 (50,0%) 20,0%	3 (18,7%) 60,0%	1 (3,8%) 20,0%	5 10,0% 100,0%
Competenze interculturali.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (12,6%) 22,2%	7 (27,0%) 77,8%	9 18,0% 100,0%
Risposte non dovute (<i>No</i> alla domanda C.12).	6 (100,0%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	6 12,0% 100,0%
Totale	6 (100,0%) 12,0%	2 (100,0%) 4,0%	16 (100,0%) 32,0%	26 (100,0%) 52,0%	50 100,0%

Tav. 125 – Dati incrociati domande C.12 – C.13 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai quattro raggruppamenti in base all’opinione sull’utilità di una formazione specifica).

Come già osservato, la maggioranza degli insegnanti ritiene che una formazione specifica per l’inserimento e l’integrazione degli alunni stranieri sia qualcosa di non indispensabile, solo un “in più” che potrebbe risultare di qualche utilità, ma che non è affatto determinante. Se si sommano le opinioni di chi è convinto che l’esperienza e la normale preparazione siano sufficienti ad affrontare le sfide che la complessità attuale impone alla società tutta, con le risposte *Può essere utile ma non indispensabile*, si deduce

che il 64% degli insegnanti coinvolti nella presente ricerca non ha ancora colto l'importanza di dotarsi degli strumenti adatti a far sì che la scuola non diventi un'istituzione sempre più anacronistica. Padre Ernesto Balducci ha spiegato molto efficacemente il concetto, affermando che “noi viviamo in un'età planetaria con una coscienza neolitica”²⁵⁰ e, senza voler urtare la suscettibilità di tanti colleghi, non si può fare a meno di osservare come la prospettiva dei trentadue maestri che hanno valutato con malcelata sufficienza la necessità di una formazione specifica per l'integrazione degli alunni stranieri, sia un po' offuscata da un'autoreferenzialità che non fa bene alla loro professionalità né, tantomeno, ai loro alunni.

Dalla tav. 125 emerge che, nell'eventualità che una simile formazione dovesse entrare a far parte del curriculum dei docenti, solo per nove di essi sarebbero prioritarie le competenze interculturali. Fatta eccezione per i cinque che hanno indicato come essenziali le competenze di tipo teoretico, gli altri hanno optato per ciò che, probabilmente, è sembrato loro più direttamente connesso con la realtà didattica e con la quotidianità scolastica: la conoscenza della cultura d'origine degli alunni non italiani e, soprattutto, la competenze nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Nel dare la loro risposta gli insegnanti, verosimilmente, non hanno considerato che le competenze interculturali comprendono tutte le altre e che, come già argomentato nel capitolo 4, l'insegnante “formato interculturalmente” non è quello che ha aggiunto qualcosa al suo sapere e alla sua professionalità, bensì quello che ha imparato a orientare sapere e professionalità in una direzione diversa dalla consueta.

Quanto detto è confermato dalle risposte dei sedici docenti che sentono l'esigenza di una formazione specifica: di questi solamente due hanno affermato che le competenze interculturali sono fondamentali; gli altri hanno optato in maggioranza per l'italiano come

²⁵⁰ E. Balducci, *L'uomo planetario*, Giunti, Firenze, 2005, in M Fiorucci, *Gli altri siamo noi*, Armando, Roma, 2011, p.13.

L2. La stessa scelta è stata condivisa da uno dei due insegnanti che ritengono utile una formazione specifica solo se si hanno in classe alunni stranieri; l'altro invece, sente l'esigenza di ampliare le proprie conoscenze nelle scienze umane.

È stato interessante confrontare le opinioni sulla formazione specifica con le variabili *età, titolo di studio, anzianità di servizio*. I risultati sono riassunti nelle tre tabelle seguenti.

Necessità di una formazione specifica per affrontare l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri – età degli insegnanti

	<i>No, bastano l'esperienza e la normale preparazione.</i>	<i>Sì, ma solo se si hanno alunni stranieri.</i>	<i>Sì, in ogni caso.</i>	<i>Può essere utile, ma non indispensabile.</i>	Totale
Meno di 30 anni.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (7,7%) 100,0%	2 4,0% 100,0%
Da 30 a 39 anni.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (18,8%) 37,5%	5 (19,2%) 62,5%	8 16,0% 100,0%
Da 40 a 49 anni.	3 (50,0%) 21,4%	1 (50,0%) 7,1%	4 (25,0%) 28,6%	6 (23,1%) 42,9%	14 28,0% 100,0%
50 anni o più.	3 (50,0%) 11,5%	1 (50,0%) 3,9%	9 (56,2%) 34,6%	13 (50,0%) 50,0%	26 52,0% 100,0%
Totale	6 (100,0%) 12,0%	2 (100,0%) 4,0%	16 (100,0%) 32,0%	26 (100,0%) 52,0%	50 100,0%

Tav. 126 – Dati incrociati domande C.12 – A.1 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai quattro raggruppamenti in base all'opinione sull'utilità di una formazione specifica).

Gli insegnanti convinti che la normale preparazione, unita all'esperienza, sia sufficiente ad affrontare l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri, hanno un'età medio-alta, ma ben nove ultracinquantenni riconoscono indispensabile una formazione specifica. Tra i più o meno giovani (che, in verità, nelle scuole primarie dell'I. C. "G. Mameli sono pochi) solo tre hanno scelto l'opzione *Sì, in ogni caso*; la non indispensabilità

raccoglie il maggior numero di risposte da tutte le fasce d'età, con un massimo del 50% dei più anziani. Se può essere in parte comprensibile che docenti vicini alla pensione percepiscano con minore intensità l'esigenza formativa, lo stesso non può dirsi per i due insegnanti non ancora trentenni, che hanno assunto la medesima posizione di chi ha passato i cinquanta.

Necessità di una formazione specifica per affrontare l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri – titolo di studio degli insegnanti

	<i>No, bastano l'esperienza e la normale preparazione.</i>	<i>Sì, ma solo se si hanno alunni stranieri.</i>	<i>Sì, in ogni caso.</i>	<i>Può essere utile, ma non indispensabile.</i>	Totale
Diploma magistrale.	5 (83,3%) 15,7%	1 (50,0%) 3,1%	9 (56,3%) 28,1%	17 (65,4%) 53,1%	32 64,0% 100,0%
Laurea inerente insegnamento.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (18,7%) 42,9%	4 (15,4%) 57,1%	7* 14,0% 100,0%
Altra laurea.	1 (16,7%) 25,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 [4]* (11,5%) 75,0%	4 [5]* 8,0% 100,0%
Altro titolo postdiploma.	0 (0,0%) 0,0%	1 (50,0%) 14,3%	4 (25,0%) 57,1%	2 (7,7%) 28,6%	7 14,0% 100,0%
Totale	6 (100,0%) 12,0%	2 (100,0%) 4,0%	16 (100,0%) 32,0%	26* (100,0%) 52,0%	50* 100,0%

Tav. 127 – Dati incrociati domande C.12 – A.2 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai quattro raggruppamenti in base all'opinione sull'utilità di una formazione specifica).

* un insegnante ha due Lauree, di cui una per l'insegnamento.

Il dato che salta immediatamente agli occhi riguarda gli insegnanti che svolgono la loro professione con il solo diploma magistrale: per cinque di loro la formazione specifica per l'integrazione è inutile e solo nove la considerano necessaria *in ogni caso*; per più del 53% dei maestri diplomati si tratta di un'aggiunta eventuale, non così importante. Dello stesso parere sono gli insegnanti che possiedono una laurea non inerente all'insegnamento tranne uno di loro, che ritiene sufficienti la preparazione e l'esperienza maturata negli anni.

Tre dei sette docenti che hanno conseguito un titolo universitario specifico per l'insegnamento, avvertono l'esigenza formativa *in ogni caso*, probabilmente in virtù di un percorso di studi che li ha introdotti alle tematiche interculturali e della formazione continua.

Coloro che, invece, possiedono un titolo postdiploma hanno scelto in maggioranza l'opzione *Sì, in ogni caso*; questi insegnanti (per lo più di sostegno), probabilmente hanno una percezione più forte delle difficoltà degli alunni, della necessità di stabilire con i bambini una relazione d'aiuto e, pertanto, di acquisire mezzi e metodi specifici che ne facilitino la realizzazione.

La lettura della tav. 127 offre anche l'opportunità di stabilire in che misura i titoli di studio incidono sul totale di ciascun raggruppamento basato sulle opinioni in tema di formazione. Sono i maestri diplomati a determinare sempre il risultato finale; ma, se a pesare è soprattutto l'83,3% di chi ha dichiarato inutile la formazione specifica, questo dato è in parzialmente bilanciato dal 56,3% che la considera indispensabile, superando di quasi tredici punti percentuali la somma delle altre categorie per titolo appartenenti allo stesso raggruppamento.

La prossima tabella mette a confronto le opinioni sulla formazione specifica con gli anni di servizio. Dato che gli insegnanti di età più avanzata sono anche quelli con un'esperienza più lunga, sarà interessante verificare se i dati rispecchino o meno quelli emersi dal raffronto presentato nella tav. 127, benché non sia possibile stabilire una corrispondenza precisa tra età anagrafica e anzianità professionale. È, comunque, plausibile tener conto di una sorta di simmetria tra le categorie stabilite per età e per anzianità di servizio.

Necessità di una formazione specifica per affrontare l’inserimento e l’integrazione degli alunni stranieri – anzianità di servizio degli insegnanti

	<i>No, bastano l’esperienza e la normale preparazione.</i>	<i>Sì, ma solo se si hanno alunni stranieri.</i>	<i>Sì, in ogni caso.</i>	<i>Può essere utile, ma non indispensabile.</i>	Totale
Meno di 5 anni.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (6,2%) 33,3%	2 (7,7%) 66,7%	3 6,0% 100,0%
Da 5 a 10 anni.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (11,5%) 100,0%	3 6,0% 100,0%
Da 11 a 20 anni.	3 (50,0%) 21,5%	1 (50,0%) 7,1%	5 (31,3%) 35,7%	5 (19,2%) 35,7%	14 28,0% 100,0%
Più di 20 anni.	3 (50,0%) 10,0%	1 (50,0%) 3,3%	10 (62,5%) 33,3%	16 (61,6%) 53,4%	30 60,0% 100,0%
Totale	6 (100,0%) 12,0%	2 (100,0%) 4,0%	16 (100,0%) 32,0%	26 (100,0%) 52,0%	50 100,0%

Tav. 128 – Dati incrociati domande C.12 – A.3 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai quattro raggruppamenti in base all’opinione sull’utilità di una formazione specifica).

La riga *Più di 20 anni* riporta valori simili a quella corrispondente alla maggiore età anagrafica della tav. 126: oltre la metà degli insegnanti più “navigati” hanno accettato l’utilità di una formazione specifica ma non la sua indispensabilità. Una simmetria simile si verifica tra chi ha fino a venti anni di esperienza nella scuola e chi non ha ancora raggiunto la cinquantina. Anche la categoria dei maestri assunti di recente rispecchia piuttosto fedelmente quella dei ventenni mentre differenze maggiori si riscontrano tra la fascia d’età

compresa tra i trenta e i trentanove anni e la categoria dei cinque/dieci anni di servizio. In questo caso tutti e tre gli insegnanti hanno optato per l'alternativa *Utile, ma non indispensabile*, ma la loro incidenza sul totale del raggruppamento è inferiore rispetto a quella dei trenta-trentanovenni che hanno espresso lo stesso parere.

Effettuando la lettura della tabella in senso verticale si nota che le due categorie con minore esperienza, si sono dimostrate meno autoreferenziali (*Bastano l'esperienza e la normale preparazione*) e hanno accantonato l'idea di subordinare la formazione alla presenza di alunni stranieri, pareri condivisi rispettivamente da due e sei docenti tra i più anziani in servizio, ma solo uno di loro ha scelto la risposta *Sì, in ogni caso*.

L'opzione *Può essere utile, ma non indispensabile* ha raccolto il consenso di oltre la metà del campione e non suscita sorpresa che siano stati i più esperti a pesare sul totale del raggruppamento con il 61,6% delle scelte.

Sull'alternativa *Sì, in ogni caso*, preferita dal 32% dei docenti, l'incidenza risulta simile per tutte le categorie, tranne quella dei cinque-dieci anni che, come già osservato, non è rappresentata nel gruppo.

Le stesse variabili sono state messe a confronto con ciò che i docenti pensano debba essere prioritario in una formazione specifica per l'integrazione degli alunni non italiani.

Cosa è prioritario in una formazione specifica orientata all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri – età degli insegnanti

	<i>Conoscenza cultura/e d'origine.</i>	<i>Competenze italiano L2.</i>	<i>Competenze teoretiche.</i>	<i>Competenze interculturali.</i>	<i>Risposte non dovute (No a domanda C.12).</i>	Totale
Meno di 30 anni.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 (22,2%) 100,0%	0 (0,0%) 0,0%	2 4,0% 100,0%
Da 30 a 39 anni.	1 (9,1%) 12,5%	4 (21,1%) 50,0%	1 (20,0%) 12,5%	2 (22,2%) 25,0%	0 (0,0%) 0,0%	8 16,0% 100,0%
Da 40 a 49 anni.	2 (18,2%) 14,3%	9 (47,3%) 64,3%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 (50,0%) 21,4%	14 28,0% 100,0%

50 anni o più.	8 (72,7%) 30,8%	6 (31,6%) 23,1%	4 (80,0%) 15,4%	5 (55,6%) 19,2%	3 (50,0%) 11,5%	26 52,0% 100,0%
Totale	11 (100,0%) 22,0%	19 (100,0%) 38,0%	5 (100,0%) 10,0%	9 (100,0%) 18,0%	6 (100,0%) 12,0%	50 100,0%

Tav. 129 – Dati incrociati domande C.13 – A.1 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai quattro raggruppamenti in base all'opinione su cosa sia prioritario in una formazione specifica).

Coloro che hanno indicato la *Conoscenza della cultura d'origine* risultano essere in larga maggioranza gli ultracinquantenni (72,7%), mentre sulla scelta dell'italiano come L2 incide soprattutto l'opinione degli insegnanti di quaranta-quarantanove anni (47,3%). Per quanto riguarda il raggruppamento *Competenze interculturali*, si nota che esse interessano, a livello di formazione specifica, quattro docenti giovani e cinque dei più anziani; la scelta di questi ultimi incide del 55,6% sul totale del gruppo.

Cosa è prioritario in una formazione specifica orientata all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri – titolo di studio degli insegnanti

	<i>Conoscenza cultura/e d'origine.</i>	<i>Competenze italiano L2.</i>	<i>Competenze teoretiche.</i>	<i>Competenze interculturali.</i>	<i>Risposte non dovute (No a domanda C.12).</i>	Totale
Diploma magistrale.	9 (81,8%) 28,1%	11 (57,9%) 34,4%	3 (60,0%) 9,4%	4 (44,5%) 12,5%	5 (83,3%) 15,6%	32 64,0% 100,0%
Laurea insegnamento.	0 (0,0%) 0,0%	3 (15,8%) 42,9%	1 (20,0%) 14,2%	3 (33,3%) 42,9%	0 (0,0%) 0,0%	7* 14,0% 100,0%
Altra laurea.	0 (0,0%) 0,0%	2 [3] (10,5%) 50,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (11,1%) 25,0%	1 (16,7%) 25,0%	4 [5]* 8,0% 100,0%
Altro titolo post diploma.	2 (18,2%) 28,5%	3 (15,8%) 42,9%	1 (20,0%) 14,3%	1 (11,1%) 14,3%	0 (0,0%) 0,0%	7 14,0% 100,0%
Totale	11 (100,0%) 22,0%	19 (100,0%) 38,0%	5 (100,0%) 10,0%	9 (100,0%) 18,0%	6 (100,0%) 12,0%	50 100,0%

Tav. 130 – Dati incrociati domande C.13 – A.2 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai quattro raggruppamenti in base all'opinione su cosa sia prioritario in una formazione specifica).

* un insegnante ha due Lauree, di cui una per l'insegnamento.

Dalla tav. 130 si ha un'ulteriore conferma di quanto poco siano considerate le competenze interculturali, anche da chi ha conseguito un titolo universitario inerente all'insegnamento. Dei sette laureati, infatti, solo tre hanno scelto l'alternativa dell'interculturalità, altrettanti hanno optato per l'italiano come seconda lingua e uno pensa che sia utile ampliare le cognizioni nel campo delle scienze umane.

I meno sensibili alle tematiche interculturali sono risultati coloro che possiedono una laurea non specifica per l'insegnamento o un differente titolo postdiploma (sostegno, religione o altro) che, come i diplomati, hanno indicato per lo più le competenze in L2. Questi ultimi, tuttavia, hanno espresso pareri piuttosto differenziati e, in buona parte (28,1%), hanno dichiarato che la peculiarità di una formazione mirata all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri debba prevedere la conoscenza della cultura d'origine di tali allievi.

L'analisi della tabella effettuata per raggruppamenti (in verticale) evidenzia che gli insegnanti diplomati hanno avuto grande rilevanza sul totale di ciascun raggruppamento, quasi sempre superando il valore percentuale che si ottiene sommando i dati delle altre tre categorie.

Cosa è prioritario in una formazione specifica orientata all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri – anzianità di servizio degli insegnanti

	<i>Conoscenza cultura/e d'origine.</i>	<i>Competenze italiano L2.</i>	<i>Competenze teoretiche.</i>	<i>Competenze interculturali.</i>	<i>Risposte non dovute (No a domanda C.12).</i>	Totale
Meno di 5 anni.	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	1 (20,0%) 33,3%	2 (22,2%) 66,7%	0 (0,0%) 0,0%	3 6,0% 100,0%
Da 5 a 10 anni.	1 (9,1%) 33,3%	2 (10,5%) 66,7%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	0 (0,0%) 0,0%	3 6,0% 100,0%
Da 11 a 20 anni.	2 (18,2%) 14,2%	5 (26,3%) 35,8%	2 (40,0%) 14,2%	2 (22,2%) 14,2%	3 (50,0%) 21,6%	14 28,0% 100,0%

Da più di 20 anni.	8 (72,7%) 26,7%	12 (63,2%) 40,0%	2 (40,0%) 6,7%	5 (55,6%) 16,6%	3 (50,0%) 10,0%	30 60,0% 100,0%
Totale	11 (100,0%) 22,0%	19 (100,0%) 38,0%	5 (100,0%) 10,0%	9 (100,0%) 18,0%	6 (100,0%) 12,0%	50 100,0%

Tav. 131 – Dati incrociati domande C.13 – A.3 (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai quattro raggruppamenti in base all'opinione su cosa sia prioritario in una formazione specifica).

La tav. 131 ribadisce ancora una volta l'esigenza di acquisire competenze che consentano l'insegnamento della lingua italiana agli alunni stranieri, sentita soprattutto da chi sta nella scuola da oltre vent'anni e, probabilmente, riconosce la differenza tra l'insegnare ai bambini che utilizzano lo stesso codice verbale del docente e ad alunni che hanno un sistema di riferimento linguistico del tutto o parzialmente diverso. Quasi un quarto della stessa categoria di maestri ha indicato anche la conoscenza della cultura d'origine, mentre il 16,6% ha optato per le competenze interculturali.

È da notare che i sei insegnanti secondo i quali non occorre essere formati in maniera mirata per l'inserimento e l'integrazione degli alunni non italiani, hanno maturato un'esperienza abbastanza lunga, forse per questo sono convinti che ciò che sanno e sanno fare sia bastevole e non occorra impiegare tempo e fatica allo scopo di acquisire altro.

Gli ultimi raffronti riguardano le affermazioni sul ruolo della scuola che gli insegnanti hanno indicato per il fatto essere più in linea con la loro esperienza e con la loro personale opinione (domanda C.14); le risposte sono state incrociate con le categorie *favorevoli* e *contrari* al fenomeno dell'immigrazione. Si è scelto di effettuare quattro raffronti distinti, uno per ogni ambito tematico della sezione B del questionario, per avere uno spazio di analisi maggiore e un numero più consistente di spunti di riflessione.

In tre delle quattro tabelle seguenti è stata predisposta, oltre agli spazi destinati ai *favorevoli* e ai *contrari*, una terza colonna contrassegnata con N, che sta ad indicare una

posizione neutrale; vi sono stati trascritti, infatti, i dati in caso di parità tra le opzioni contrarie e favorevoli di ogni ambito. La quarta tabella non presenta questa caratteristica poiché nel quarto ambito tematico è stato considerato un numero dispari di items, pertanto era impossibile che si verificasse un ex aequo.

Come si ricorderà, gli insegnanti *favorevoli* e i *contrari* alla realtà dell’immigrazione sono risultati rispettivamente trentasette e tredici; poiché questo dato è emerso dalla somma delle opinioni espresse per gli items di tutti e quattro ambiti tematici della seconda sezione del questionario, può non rispecchiare fedelmente la posizione emersa in ogni singolo ambito.

Opinioni sul ruolo della scuola – insegnanti *favorevoli (F)*, *contrari (C)*, *neutrali (N)* alla realtà dell’immigrazione; ambito a. “convenzioni sociali e stereotipi”

	<i>Ambito a.</i>			Totale
	<i>F</i>	<i>C</i>	<i>N</i>	
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale.	7 (25,0%)	2 (16,7%)	3 (30,0%)	12 24,0%
	58,3%	16,7%	25,0%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta dalle famiglie e dai media.	10 (35,7%)	5 (41,6%)	4 (40,0%)	19 38,0%
	52,6%	26,3%	21,1%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta soprattutto a livello economico.	4 (14,3%)	3 (25,0%)	1 (10,0%)	8 16,0%
	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma i risultati che si ottengono sono contrastati e vanificati dalla società e dalle istituzioni.	7 (25,0%)	2 (16,7%)	2 (20,0%)	11 22,0%
	63,6%	18,2%	18,2%	100,0%
Totale	28 (100,0%) 56,0%	12 (100,0%) 24,0%	10 (100,0%) 20,0%	50 100,0%

Tav. 132 – Dati incrociati domanda C.14 – B.a. (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai tre raggruppamenti *favorevoli*, *contrari*, *neutrali*).

Il 38% dei docenti coinvolti nella ricerca ha dichiarato che l'opera della scuola nel prevenire e contrastare il pregiudizio debba essere appoggiata dalle famiglie degli alunni e dai mezzi di informazione. È evidente che sia i *favorevoli* sia i *contrari* riconoscono a queste due agenzie un ruolo importante e sentono la necessità di un loro impegno condiviso che possa operare in sinergia con la scuola. Questo orientamento "collaborativo" anche da parte dei *contrari* sorprende un po', dal momento che hanno risposto agli items dell'ambito a. del questionario evidenziando una visione stereotipata e preconcepita dell'immigrazione e degli immigrati (sono troppi, incrementano la criminalità, hanno portato più svantaggi che vantaggi, rubano il lavoro agli italiani...). Sembra, allora, poco coerente che questi docenti invochino l'aiuto di chi, a loro parere, subisce i danni provocati dagli stranieri (le famiglie) e delle agenzie d'informazione che di tali danni si fanno portavoce (i media).

Solo in otto hanno ritenuto essenziale un sostegno concreto di tipo economico, mentre undici docenti, tra cui sette *favorevoli*, si sono dimostrati piuttosto scettici scegliendo l'alternativa più pessimistica, quella che vede gli sforzi compiuti dall'istituzione scolastica per promuovere la solidarietà sociale osteggiati e resi vani dalla società e dalle istituzioni. La prima opzione, che non pone condizioni, ha registrato una percentuale di preferenze del 24%, ma ad essa hanno aderito solo due *contrari*.

Opinioni sul ruolo della scuola – insegnanti *favorevoli* (F) *contrari* (C) alla realtà dell’immigrazione, ambito b. “cultura e identità culturale” (valori assoluti e percentuali)

	Ambito b.			Totale
	<i>F</i>	<i>C</i>	<i>N</i>	
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale.	10 (28,6%)	2 (25,0%)	0 (0,0%)	12 24,0%
	83,3%	16,7%	0,0%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta dalle famiglie e dai media.	13 (37,1%)	4 (50,0%)	2 (28,6%)	19 38,0%
	68,4%	21,1%	10,5%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta soprattutto a livello economico.	4 (11,4%)	1 (12,5%)	3 (42,8%)	8 16,0%
	50,0%	12,5%	37,5%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma i risultati che si ottengono sono contrastati e vanificati dalla società e dalle istituzioni.	8 (22,9%)	1 (12,5%)	2 (28,6%)	11 22,0%
	72,7%	9,1%	18,2%	100,0%
Totale	35 (100,0%)	8 (100,0%)	7 (100,0%)	50
	70,0%	16,0%	14,0%	100,0%

Tav. 133 – Dati incrociati domanda C.14 – B.b. (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai tre raggruppamenti *favorevoli*, *contrari*, *neutrali*).

L’ambito b. del questionario riguardava la cultura e l’identità culturale e gli items scelti per identificare i docenti *favorevoli* e *contrari* all’immigrazione facevano riferimento ai rischi legati alla presenza di persone di origine e cultura diversa. Anche in questo caso i *contrari* si sono concentrati sulla seconda opzione, incidendo in misura notevole sul totale del raggruppamento. Volendo dare un’interpretazione “ottimistica” di questo dato, si può

ipotizzare che gli insegnanti, riconoscendosi un po' preconcetti e sospettosi, auspicano che i loro alunni maturino una mentalità più aperta e solidale, con il contributo della scuola, della società e dell'informazione.

Anche per i *favorevoli* l'alternativa che coinvolge famiglie e mass media è stata la preferita ma un buon numero di loro (il 28,6%) ha affermato che la scuola compie un'azione di contrasto al pregiudizio senza il contributo di altri attori sociali.

Opinioni sul ruolo della scuola – insegnanti *favorevoli (F) contrari (C)* alla realtà dell'immigrazione, ambito c. "educazione e scuola" (valori assoluti e percentuali)

	<i>Ambito c.</i>			Totale
	<i>F</i>	<i>C</i>	<i>N</i>	
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale.	10 (25,7%)	0 (0,0%)	2 (25,0%)	12 24,0%
	83,3%	0,0%	16,7%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta dalle famiglie e dai media.	18 (46,1%)	0 (0,0%)	1 (12,5%)	19 38,0%
	94,7%	0,0%	5,3%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta soprattutto a livello economico.	3 (7,7%)	2 (66,7%)	3 (37,5%)	8 16,0%
	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma i risultati che si ottengono sono contrastati e vanificati dalla società e dalle istituzioni.	8 (20,5%)	1 (33,3%)	2 (25,0%)	11 22,0%
	72,7%	9,1%	18,2%	100,0%
Totale	39 (100,0%)	3 (100,0%)	8 (100,0%)	50 100,0%
	78,0%	6,0%	16,0%	100,0%

Tav. 134 – Dati incrociati domanda C.14 – B.c. (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai tre raggruppamenti *favorevoli, contrari, neutrali*).

Nell'ambito tematico riguardante la scuola i *contrari* sembrano quasi del tutto scomparsi. D'altronde affermare che gli alunni stranieri rallentano la didattica o che la loro presenza peggiora la qualità dell'insegnamento, avrebbe significato scalfire la propria

competenza professionale sulla quale le certezze, stando alle risposte sull'argomento formazione sono, a dir poco, granitiche. Qui il coinvolgimento delle famiglie può essere letto in chiave diversa rispetto agli altri ambiti tematici; non si chiede loro un sostegno ma si porge una sorta di invito: poiché la presenza di alunni non italiani costituisce un arricchimento e un'opportunità per i bambini e per gli insegnanti, anche le famiglie partecipino per trarre benefici da una circostanza così vantaggiosa.

Otto insegnanti *favorevoli*, 1/5 circa del loro gruppo, hanno rilevato una scissione tra scuola e società: ciò che la prima costruisce viene contrastato e vanificato dalla seconda, a riprova della discontinuità e della mancanza di sinergia che caratterizza l'azione delle Istituzioni.

Opinioni sul ruolo della scuola – insegnanti *favorevoli* (F) *contrari* (C) alla realtà dell'immigrazione, ambito d. “politiche per l'immigrazione” (valori assoluti e percentuali)

	<i>Ambito d.</i>		Totale
	<i>F</i>	<i>C</i>	
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale.	4 (22,2)	8 (25,0)	12 24,0%
	33,3%	66,7%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta dalle famiglie e dai media.	8 (44,4%)	11 (34,4%)	19 38,0%
	42,1%	57,9%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma deve essere sostenuta soprattutto a livello economico.	3 (16,7%)	5 (15,6%)	8 16,0%
	37,5%	62,5%	100,0%
La scuola ha un ruolo molto importante nel contrastare il pregiudizio e nel promuovere la solidarietà sociale, ma i risultati che si ottengono sono contrastati e vanificati dalla società e dalle istituzioni.	3 (16,7%)	8 (25,0%)	11 22,0%
	27,3%	72,7	100,0%
Totale	18	32	50 100,0%

Tav. 135 – Dati incrociati domanda C.14 – B.d. (valori assoluti e percentuali. I valori tra parentesi si riferiscono ai tre raggruppamenti *favorevoli* e *contrari*).

L'ambito tematico relativo alle politiche per l'immigrazione messe in atto dal Governo è l'unico ad aver registrato un numero di *contrari* superiore a quello dei *favorevoli*. I tre items scelti per determinare i due raggruppamenti riguardavano l'opportunità di istituire lo *ius soli*, lo svecchiamento dell'Italia con il contributo degli stranieri e se sia giusto o meno che i problemi degli Italiani debbano avere la priorità; tematiche piuttosto lontane dal mondo della scuola e che, pertanto, non avrebbero comportato un decremento del prestigio professionale in caso di risposte oppostive rispetto all'immigrazione. Non a caso, le opzioni dei *favorevoli* alla prima alternativa sono risultate solo quattro, contro le otto dei *contrari* (nei primi due ambiti tematici, alla stessa risposta hanno aderito due *contrari*, nel terzo ambito non ci sono stati consensi).

Si notano percentuali dei *contrari* molto alte sia nella richiesta di sostegno economico sia in relazione al potere distruttivo della società; come dire: se la scuola non riceve i finanziamenti (probabilmente impiegati per fronteggiare l'emergenza stranieri), come si può pretendere che operi per combattere il pregiudizio? E ancora: se i risultati ottenuti dalla scuola non sono riconosciuti dalle Istituzioni (che pensano più agli stranieri che alla formazione dei bambini e dei ragazzi italiani), che senso ha promuovere la solidarietà sociale?

Il sospetto che gli insegnanti utilizzino criteri diversi per valutare l'immigrazione dentro e fuori dell'aula scolastica sembra confermato dai dati della tav. 135: un conto è parlare di stranieri a scuola, un altro conto è confrontarsi con la realtà dell'immigrazione non più come insegnante, ma come persona, come cittadino, come membro di una società sempre più variegata, complessa e in continuo mutamento.

Non tutti siamo attrezzati.

4 – CONCLUSIONI

La presente ricerca e i dati che da essa sono stati ricavati non hanno certo la pretesa di legittimare la generalizzabilità delle conclusioni. Già in fase di progettazione e pianificazione del lavoro, non si è mai avuta la presunzione di estendere quanto sarebbe emerso a realtà diverse da quella scelta come contesto dell'indagine. Il numero di insegnanti coinvolti, infatti, non solo è piuttosto esiguo, ma anche limitato alla scuola primaria; inoltre, il fatto che gran parte degli insegnanti si conoscano e lavorino da diversi anni nel medesimo ambiente può aver determinato un'uniformità nelle risposte che avrebbe potuto non verificarsi in condizioni diverse.

Nonostante ciò è possibile trarre alcune considerazioni atte a confermare l'ipotesi da cui questo lavoro ha preso le mosse.

L'ipotesi di partenza era la seguente:

Anche quando gli insegnanti dichiarano che la presenza di alunni stranieri costituisce un arricchimento e dimostrano apertura e disponibilità ad accoglierli e a favorire la loro integrazione, percepiscono questi bambini come un problema che comporta carichi aggiuntivi di lavoro. Ciò dipende dal loro atteggiamento diffidente verso gli immigrati e, in generale, verso il fenomeno dell'immigrazione.

Per maggiore chiarezza le osservazioni finali sono state differenziate in base alle tematiche presenti nell'ipotesi:

- La percezione degli alunni stranieri come un problema;

- L'atteggiamento generale verso il fenomeno dell'immigrazione.

Infine si è cercato di individuare l'esistenza di una relazione di causa-effetto tra i due aspetti della questione.

Dalle risposte fornite è lecito affermare che gli insegnanti delle due scuole primarie dell'I. C. "G. Mameli" di Palestrina accettano la differenziazione determinata dalla presenza in classe di alunni stranieri, ma si tratta di un'accettazione condizionata da numerosi "a patto che": *a patto che* conoscano o imparino in fretta la lingua italiana, *a patto che* non abbiano problemi di disciplina o di relazione, *a patto che* non rallentino la didattica, *a patto che* si adattino ai modelli di pensiero della maggioranza. In altre parole, l'alunno non italiano non è un problema di per sé ma lo diventa nel momento in cui i suoi bisogni educativi mettono in gioco gli schemi consolidati che fanno da cornice organizzativa all'azione professionale degli insegnanti, determinando la necessità che essi siano rivisti e modificati.

La barriera linguistica è sicuramente uno degli ostacoli maggiori; in effetti il canale comunicativo è condizione primaria per l'integrazione a qualsiasi livello. La scuola ha affrontato e in parte risolto il problema mettendo a disposizione delle famiglie straniere la modulistica relativa alle procedure di iscrizione in varie lingue e predisponendo un piano di accoglienza che prevede prove iniziali non solo in italiano; tuttavia, una volta inseriti nella classe, gli alunni stranieri si trovano in una situazione comunicativa fortemente asimmetrica, dovendosi avvicinare ai codici linguistici della maggioranza per compiere il primo passo verso l'integrazione.

Ma il vero ostacolo non è la lingua: gli insegnanti hanno affermato, in larga maggioranza, che l'integrazione degli allievi stranieri è questione di carattere e di personalità, lasciando al bambino neo arrivato tanto il merito quanto la colpa di sapersi o non sapersi integrare. La scuola accoglie tutti, gli insegnanti si mostrano gentili e affabili

con chiunque arrivi, incoraggiano, correggono, aiutano, ma non sembrano disposti ad assumersi la responsabilità di superare la dimensione puramente inclusiva per entrare nell'ottica di una reale integrazione.

Dall'analisi delle risposte fornite, non è lecito affermare che gli insegnanti di scuola primaria dell'I. C. "G. Mameli" considerano un problema i loro alunni stranieri, specialmente se si parte dal presupposto che le opinioni sono state espresse con sincerità. È lecito, tuttavia, avanzare qualche dubbio sulla perfetta corrispondenza tra i pareri espliciti e convinzioni implicite, in particolare per quanto riguarda la massiccia adesione al modello d'integrazione di tipo interculturalista.

Assumerlo vuol dire essere convinti che le diverse culture si intrecciano e si amalgamano in un processo dinamico di contaminazione e trasformazione che le coinvolge tutte. Dalle opinioni rilevate, però, non sembra emergere la disponibilità a partecipare a tale processo; si ha l'impressione che in molti tendano alla concezione della cultura come qualcosa di fisso e poco mutevole. In quest'ottica l'alunno straniero deve compiere un percorso di avvicinamento, mentre gli autoctoni e tra essi gli insegnanti, sono lì ad aspettarlo, ma non si muovono per andargli incontro.

Fare affermazioni di questo tipo potrebbe apparire provocatorio se non offensivo; i docenti coinvolti nella ricerca potrebbero obiettare che nessuno di loro si è mai lamentato per la presenza di alunni non italiani e dichiarare che hanno sempre fatto di tutto affinché tali allievi si trovassero a loro agio, ma nella misura in cui non hanno dovuto sopportare carichi di lavoro e impegni aggiuntivi, come può essere quello della formazione.

La maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di non sentire la necessità di formarsi in maniera specifica per affrontare al meglio l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri; questa posizione testimonia che la buona disposizione verso chi arriva da lontano non prevede l'attivazione di pratiche che non siano quelle consuete, alle quali si è

da tempo abituati. In altre parole: ben vengano i bambini stranieri nelle nostre classi, ma non chiedeteci di fare più di quanto facciamo già, non createci problemi. Ecco, allora, il paravento dietro cui si cela il problema stranieri: accoglierli mettendo in campo competenze spesso obsolete, insegnare ai bambini e ai ragazzi del XXI secolo senza considerare i cambiamenti che quotidianamente avvengono nella società e che investono e coinvolgono l'Istituzione Scuola.

In merito alle opinioni sulla realtà dell'immigrazione, ciò che è emerso dalla sezione B del questionario è da inquadrare in una cornice in cui il pregiudizio c'è, ma è ben nascosto, collocato in modo da non compromettere l'immagine sociale e professionale degli insegnanti. Ad eccezione di qualcuno che ha optato sempre per l'alternativa a favore dell'immigrazione, la maggior parte dei docenti si è dichiarata poco o per niente d'accordo solo con gli items in cui una posizione contrastante potesse essere legittimata da dati di fatto inconfutabili oltre che dall'essere condivisa da molti.

Per fare qualche esempio, all'affermazione *Gli immigrati che vogliono stare in Italia devono dimostrare di conoscere la nostra cultura e di rispettarla*, la stragrande maggioranza delle risposte si è concentrata sulle due opzioni in accordo; è facile, infatti, condividere un'opinione che pone tutti i diritti da una parte e tutti i doveri dall'altra se si sta dalla parte dei diritti. A pochi è venuto in mente che la conoscenza e il rispetto dovrebbero essere reciproci.

Un altro esempio. Per l'88% del campione lo Stato sostiene una spesa enorme per l'immigrazione. E chi può negarlo? Sicuramente gli insegnanti hanno considerato gli oltre cento milioni di euro impiegati dal settembre 2013 per l'operazione Mare Nostrum e, contemporaneamente, i tagli che ormai da anni vengono effettuati a scapito della scuola pubblica; in pochissimi hanno rapportato quei miliardi alle centomila persone salvate da un destino terribile.

Insomma, molte risposte hanno fatto affiorare un sentimento latente che forse è azzardato chiamare “pregiudizio”, ma appropriato definire “rivendicazione di diritti” che, a causa della presenza di tanti stranieri, rischiano di essere ignorati se non violati. La riprova sta nella convinzione che *Le Istituzioni dovrebbero occuparsi prima dei problemi degli Italiani e poi degli immigrati*, sostenuta dal 62% dei docenti.

Tra la dimensione professionale, aperta alle differenze e disponibile all'accoglienza, e quella sociale, più ancorata agli stereotipi, è possibile individuare un punto comune: in ambedue i casi si percepisce un rapporto asimmetrico, uno squilibrio tra “noi” e “loro” per il quale “noi” possiamo giudicare ciò che “loro” devono dimostrare, adulti o bambini che siano. L'immigrato adulto è visto positivamente quando è in grado di contribuire all'economia, quando paga le tasse, quando svolge un lavoro che nessun autoctono accetterebbe, ma non quando occupa spazi che del tutto arbitrariamente consideriamo “nostri” o chiede di essere cittadino di un Paese nel quale vive da anni o lo rivendica per i propri figli nati in Italia.

Specularmente, il bambino straniero a scuola è accolto e benvenuto quando, con le proprie forze, è in grado di colmare la distanza tra sé e i suoi compagni, quando dimostra un carattere aperto e amichevole, quando le sue capacità inorgoliscono i maestri, ma non quando è indisciplinato o non riesce a relazionarsi o rallenta i ritmi didattici per le sue difficoltà d'apprendimento. In definitiva l'essere favorevoli alla realtà dell'immigrazione o il non esserlo dipende da una stessa condizione, a scuola come fuori dell'aula: che non si creino problemi tali da ostacolare la nostra routine.

Ma la scuola del terzo millennio ha raccolto la grande sfida di educare i cittadini del mondo e, individuando nell'intercultura la propria filosofia, ha accettato di rivedere i suoi sistemi per renderli idonei al progetto che ha scelto di portare avanti. Non è un compito

facile e i primi a doversi mettere in discussione e a dover sentire il bisogno di una nuova professionalità critica e aggiornata sono proprio gli insegnanti.

Desidero concludere questo lavoro con un riferimento che aiuta a chiarire l'accostamento tra filosofia e intercultura. Il filosofo americano John Dewey ha affermato che "Se siamo disposti a considerare l'educazione come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani, la filosofia può definirsi anche la *teoria generale dell'educazione*."²⁵¹ E ancora: "L'istruzione scolastica tende a diventare un'empirica routine, se i suoi scopi e metodi non sono animati da quella visione ampia e comprensiva del suo posto nella vita contemporanea, che spetta appunto alla filosofia di fornire."²⁵²

Sulla base di queste riflessioni non si può non accettare che l'intercultura sia l'unica filosofia dell'educazione in grado di garantire i presupposti e gli orientamenti di una scuola al passo con i tempi, che promuova la cultura della convivenza superando gli etnocentrismi e, soprattutto, che sia in grado di formare persone libere, capaci di pensiero critico e costruttrici di un mondo più giusto e solidale.

²⁵¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004, p.362.

²⁵² *Ivi*, p. 363.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Appello di giuristi contro l'introduzione dei reati di ingresso e soggiorno illegale dei migranti*, Roma, 25/06/2009.
- AA.VV., *Guida storico turistica di Palestrina*, Circolo Culturale R. Simeoni, Palestrina, 1994.
- Alighieri D., *De Vulgari Eloquentia*, Rizzoli, Milano, 1998.
- Baccelli G., *Presentazione alla Camera dei Deputati dei nuovi programmi per la scuola elementare*, giugno 1894.
- Bastianoni P. (a cura di), *Scuola e immigrazione, uno scenario comune per nuove appartenenze*, Unicopli, Milano, 2001.
- Bernasconi I. –Sforza G., *Quando i bambini non conoscevano i colori*, Circolo Culturale Prenestino R. Simeoni, Palestrina, 1993.
- Boselli P., *Relazione a S.M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, in Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, anno 1888.
- Brogi V, Mori L. (a cura di), *Il bambino ir-reale*, ETS, Pisa, 2009.
- Catarci M., Fiorucci M (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Unicopli, Milano, 2011.
- Censis, *46° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, 2012.
- Centro Studi e Ricerche IDOS, rapporto *Il Lazio nel mondo. Immigrazione ed emigrazione*, IDOS, Roma, 2011.
- CNPI, Pronuncia sull'educazione interculturale nella scuola, *Linee d'intervento per l'educazione interculturale*, 23.4.1992.
- Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati, *Rom e Sinti: un'integrazione possibile. Italia ed Europa a confronto*, Napoli, 23 – 24 giugno 2000, Dipartimento per gli Affari Sociali - Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma.

- Conferenza Episcopale Italiana, Servizio Nazionale per l’Insegnamento della Religione Cattolica, *I. Osservazioni sui risultati 2012-2013*, Roma, 22/10/2013.
- Costituzione della Repubblica Italiana.
- Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell’infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004.
- Eurydyce – Indire (a cura di), *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*, pubblicato con il contributo del Miur, 2013.
- Fiorucci M, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell’educazione*, Armando, Roma, 2011.
- Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti, idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Fiorucci M., *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma*, Aemme Publishing, Roma, 2011.
- Fondazione Cariplo, Bertelsmann Stiftung, *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?*, Gutersloh/Milano, 2008.
- Garelli F, *La religione all’italiana. L’anima del paese messa a nudo*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- Garzone G, Salmon L., Soliman L.T. (a cura di), *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, 2008.

- Giovannini G (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città, una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Maher V. (a cura di), *genitori migranti*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2012.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Bollettino ufficiale*, anno 1894.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo dell'Istruzione*, Roma, settembre 2007.
- MIUR, *Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, dicembre 2006.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2012.
- MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014.
- MIUR, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'Educazione Interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Roma, 2007.
- MIUR, Piano Nazionale L2, *Interventi per l'insegnamento/apprendimento di italiano L2 per alunni di recente immigrazione di scuola secondaria di primo e secondo grado*, novembre 2008.
- MIUR, Servizio Statistico, *Focus "La dispersione scolastica"*, Luglio 2013.
- MIUR, Ufficio Stampa, *Nota del Ministero su integrazione alunni stranieri*, Roma, 08/01/2010.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Lapi, Città di Castello, 1909.

- Ongini V., *Il percorso di accoglienza ed integrazione scolastica degli “stranieri” nella scuola italiana*, sintesi relazionale, Direzione generale per lo studente, Miur.
- Pagani C., Robustelli F., *Marek a scuola. Gli insegnanti e l’inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Pompeo F., *Elementi di Antropologia Critica*, Meti, Roma, 2011.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento, 2006.
- Programma del Partito Nazionale Fascista, *politica scolastica*, 27/12/1921.
- Programmi didattici per la scuola primaria, 1955.
- Programmi per la Scuola Elementare, 1905.
- Quaderni ISMU 1/2014, *Alunni con cittadinanza non italiana. L’eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.S. 2012/2013*, Fondazione ISMU, Iniziative e studi sulla multietnicità.
- Resoconto stenografico della seduta del 07/08/2013 della Camera dei Deputati.
- Secco L., Portera A. (a cura di), *L’educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Cedam, Padova, 1999.
- Socciarelli F., Volpicelli L., *Scuola e vita a Mezzaselva*, La Scuola, Brescia, 1962.
- Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L’educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze, strumenti*, Armando, Roma, 1999.
- Susi F., *L’interculturalità possibile*, Anicia, Roma, 1995.
- Vangelo di Marco

SITOGRAFIA

<http://http://www.corriere.it>, *Un maiale-day contro la moschea*, 14/09/2007.

<http://milano.corriere.it/notizie/cronaca>, *Troppi stranieri in classe per il ritiro di sette bambini italiani: smistati in un'altra scuola*, 11/09/2013.

<http://news.panorama.it/politica>, *Lettera al premier: No alla fiducia sul ddl sicurezza*, 18/03/2009.

<http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/> Calabrò A. R., *Uguaglianza e differenza: il caso dell'inserimento in una scuola elementare di bambini zingari e stranieri*.

<http://www.30giorni.it>, Articoli, *L'intervento di Palmiro Togliatti all'Assemblea costituente il 25 marzo 1947*.

<http://www.abcs-chiese battiste.net/>, La religiosità degli Italiani, *Sinodo 2013, serata pubblica, intervento di Paolo Naso*.

<http://www.anpi.it> sez. Emilio Diligenti, *La religione e il fascismo, La religione "fondamento e coronamento dell'istruzione primaria" durante il ventennio*, Elena D'Ambrosio, *A scuola col duce. L'istruzione primaria nel ventennio fascista*, Istituto di Storia Contemporanea "Pier Amato Perretta" di Como.

<http://www.archivistorico.corriere.it>, *Menù padano alla scuola di Adro. Gli islamici: provocazione odiosa*, 25/09/2010.

<http://www.asei.eu/it>, L. Rapone, *Emigrazione italiana e antifascismo in esilio*, ASEI Archivio Storico dell'Emigrazione Italiana, 05/05/2008.

<http://www.corrieredellasera.it>, 11/09/2004.

<http://www.corrieredellasera.it>, Cinquantamilagiorni, Roberto Raja (a cura di), *I censimenti, ritratti dell'Italia e degli italiani*.

<http://www.cronachediordinariorazzismo.org>, Intervista di Cinzia Giubbini, febbraio 2014.

<http://www.dirittoscolastico.it>, Giustizia e diritti del pianeta scuola, Ordinanza del Tribunale di Padova del 30/07/2010.

<http://www.e-storia.it/Public/e-Storia>, Paolo Rausa, *L'emigrazione interna italiana negli anni '50 e '60*.

<http://www.gildavenezia.it>, *Immigrati, no alle quote in classe*, 11/09/2004.

<http://www.giuristidemocratici.it>, *Appello di giuristi contro l'introduzione dei reati di ingresso e soggiorno illegale dei migranti*, 25/06/2009.

<http://www.giuriweb.unich.it/formazione>, Augusta Marconi, *Integrazione degli alunni stranieri nei contesti educativi*.

<http://www.governo.it>, *Accordo tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede del 18 febbraio 1984. Il testo dell'Accordo*.

<http://www.ilfattoquotidiano.it>, Scuola, *Profumo contro l'ora di religione: "Cambiati i tempi, la scuola è multietnica"*, 25/09/2012.

<http://www.ilpost.it>, *Cosa pensano gli europei di musulmani, ebrei e rom*, 14/05/2014.

<http://www.ilpost.it>, *Il posto più violento del mondo*, 14/04/2014

<http://www.ilsussidiario.net/News/Politica>, dall'intervista a Livia Turco, *Bossi-Fini/ Livia Turco: questa legge è una "fabbrica" di immigrati irregolari*, 12/10/2013.

<http://www.istat.it/it/archivio>, *I migranti visti dai cittadini residenti in Italia*, Istat, 2011.

<http://www.iusetnorma.it>, *Insegnamento della religione cattolica in Italia ed in Europa*.

<http://www.larepubblica.it>, Archivio, *Svastiche su negozi musulmani alla Barca*, 18/01/2009.

<http://www.larepubblica.it>, Esteri: *Monito della CEI ai sacerdoti italiani "Niente sale parrocchiali a islamici"*, 27/05/2008.

<http://www.lastampa.it>, La stampa Scuola, *Profumo: "Rivedere l'ora di religione"*, 25/09/2012.

<http://www.lastampa.it>, *Magliette anti-Islam e maiale day. Tutte le provocazioni di Calderoli*, 14/07/2013.

<http://www.pavonerisorse.it>, rubriche, Aluisi Tosolini, *Educazione interculturale*.

<http://www.roma.repubblica.it>, *Giovani tirano il velo a donna musulmana "In Italia non si porta, vai nel tuo paese"*, 30/03/2012.

<http://www.romatoday.it>, *Agguato razzista a Tor Pignattara: due Bengalesi pestati*, 26/07/2012.

<http://www.sapere.it>, *Immigrazione: definizione e storicità di un fenomeno che oggi diventa emergenza*, 14/04/2011.

<http://www.sissco.it> (sito della Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea).
M. Santerini, *Il valore formativo della storia contemporanea*.

<http://www.sondaggi proiezioni.blogspot.it>, *Gli italiani scelgono l'accoglienza verso gli immigrati, quasi l'80% dei cittadini a favore dello 'ius soli' e della nomina del ministro all'integrazione Kyenge. Si mantiene però la diffidenza verso i musulmani*, 16/07/2013.

<http://www.stranieriinitalia.it>, il portale dei nuovi cittadini, *Ucoii: al nord musulmani discriminati*, 24/09/2010.

<http://www.temi.repubblica.it/metropoli-online>, *Via da scuola, ci sono troppi stranieri*, 11/02/2009.

<http://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/articoli>, *Troppi stranieri, via dalla scuola*, 06/02/2009.

<http://www.tuttitalia.it>, *Indici demografici e struttura della popolazione in Italia*, elaborazioni su dati ISTAT, consultato il 02/09/2014.

<http://www.tuttoscuola.com>, dentro la notizia, *Profumo: Cambiare l'insegnamento della religione*, 24/09/2012.