

Alunni stranieri a scuola in provincia di Bologna

Parte prima: analisi qualitative



La realtà scolastica italiana si trova oggi attraversata da profondi mutamenti, determinati in gran parte dalla crescita sempre più imponente del fenomeno migratorio e dalla conseguente presenza di un numero crescente di alunni stranieri. Il numero sempre più cospicuo di minori di origine straniera ha reso perciò necessario intraprendere uno studio mirato sulle 'seconde generazioni'. In questo Dossier presentiamo due ricerche qualitative che trattano dell'inserimento degli alunni stranieri, delle difficoltà e delle risorse messe in atto per affrontare le sfide di una scuola multiculturale. Il Dossier è suddiviso in due sezioni:

- Nella prima sono riportati i risultati di una ricerca qualitativa dell'Osservatorio delle Immigrazioni condotta nella città di Bologna, "ScuolAperta: ragazzi migranti nelle scuole di Bologna. Il punto di vista degli studenti", in cui sono stati intervistati ragazzi di seconda generazione che frequentano la scuola secondaria di II grado;

- Nella seconda viene ospitata una ricerca condotta nel 2006/2007, "Insegnanti nelle classi multiculturali della Valle del Samoggia: realtà e prospettive". In questo Dossier sono riportati solamente i risultati dei focus group rivolti agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di I grado dei comuni della Valle del Samoggia (Bazzano, Castello di Serravalle, Crespellano, Monteveglio, Monte San Pietro, Savigno), mentre è possibile consultare l'intera ricerca on line.

Indice

PARTE A: "ScuolAperta": ragazzi migranti nelle scuole di Bologna. Il punto di vista degli studenti	2
<i>A.1 - Introduzione</i>	2
<i>A.2 - Nota metodologica</i>	5
<i>A.3 - Inserimento scolastico</i>	8
<i>A.3.1 - Il primo inserimento nella scuola primaria</i>	8
<i>A.3.2 - Il primo inserimento nella scuola secondaria di I grado</i>	10
<i>A.3.3 - Il primo inserimento nella scuola secondaria di II grado</i>	14
<i>A.3.4 - Sintesi dei principali risultati</i>	18
<i>A.4 - Aspettative e percorsi scolastici</i>	19
<i>A.4.1 - La scelta della scuola secondaria di II grado</i>	19
<i>A.4.2 - Motivazioni verso l'istruzione e riuscita scolastica</i>	21
<i>A.4.3 - Proposte di miglioramento della scuola</i>	22
<i>A.4.4 - Prospettive per il futuro</i>	24
<i>A.4.5 - Sintesi dei principali risultati</i>	26
<i>A.5 - Conclusioni</i>	27
PARTE B: Insegnanti nelle classi multiculturali della Valle del Samoggia: realtà e prospettive	29
<i>B.1 - Presentazione della ricerca</i>	29
<i>B.1.1 - Fasi della ricerca e metodologia</i>	29
<i>B.2 - La ricerca qualitativa: il focus group</i>	30
<i>B.2.1 - L'analisi dei focus group</i>	31
<i>B.2.2 - Sintesi dei risultati dei focus group</i>	34
<i>B.3 - Conclusioni</i>	39

PARTE A

“ScuolAperta”: ragazzi migranti nelle scuole di Bologna. Il punto di vista degli studenti

A cura di Paola Lacarpia

A.1 - Introduzione

Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

L'Italia è stata, per circa un secolo, uno dei maggiori Paesi d'emigrazione ed è solo durante la seconda metà degli anni Settanta che il Paese ha iniziato ad essere meta di flussi d'immigrazione dai Paesi in Via di Sviluppo e più di recente soprattutto dall'Europa orientale.

A passi rapidi l'immigrazione straniera ha messo radici nel nostro Paese, trasformandosi da esodo provvisorio di singoli adulti ad una “migrazione familiare di ripopolamento” (Zehraoui, 1995), diventando un progetto di interi gruppi familiari.

Il crescente sviluppo del fenomeno migratorio ha portato le istituzioni a fare i conti con una percentuale crescente di minori stranieri: i figli di immigrati, nati in Italia o giunti tramite ricongiungimento familiare.

Una delle istituzioni investite più direttamente dalla questione migratoria è la scuola, la quale è diventata uno dei

luoghi principali in cui si gioca la sfida dell'integrazione. Dai primi anni del nuovo millennio il ritmo di crescita della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico nazionale è salito al punto che tra l'a.s. 2000/01 e l'a.s. 2007/08 gli studenti con cittadinanza non italiana sono passati da 147.406 a 547.133 unità, quadruplicandosi nel corso degli ultimi otto anni. Considerando la rapida e costante crescita del fenomeno migratorio nel nostro Paese si può osservare che, in base ai dati del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009), nell'a.s. 2007/08 gli alunni stranieri nella scuola italiana hanno rappresentato il 6,4% del totale degli alunni, aumentando la loro presenza di quasi un punto percentuale rispetto all'anno scolastico precedente in cui si registrano 5,6 studenti non italiani ogni 100 studenti.

Tab. 1 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scolastico in Italia (valori assoluti e percentuali), a.s. 2007/2008

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
<i>Valori assoluti</i>					
1996/1997	59.839	12.809	26.752	11.911	7.837
2003/2004	307.141	59.500	123.814	71.447	52.830
2004/2005	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/2007	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/2008	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
<i>Per 100 alunni</i>					
1996/1997	0,7	0,8	1,0	0,6	0,3
2003/2004	3,5	3,6	4,5	4,0	2,0
2004/2005	0,2	4,5	5,3	4,7	2,4
2005/2006	4,8	5,0	5,9	5,6	3,1
2006/2007	5,6	5,7	6,8	6,5	3,8
2007/2008	6,4	6,7	7,7	7,3	4,3

Fonte: Elaborazione dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

Nell'a.s. 2007/08 la cittadinanza più rappresentata è quella rumena, che corrisponde al 16% del totale degli alunni stranieri.

Ciò si deve in particolare all'ingresso della Romania nell'Unione Europea, che ha fortemente incrementato il numero degli alunni rumeni nella scuola italiana, tanto da far superare il numero degli alunni provenienti dall'Albania (quasi il 15%), che negli anni precedenti era la provenienza più rappresentata.

Queste due cittadinanze, insieme a quella marocchina (13%), coprono il 44% delle presenze straniere nella scuola.

Il continuo incremento della presenza di ragazzi di origine straniera nella scuola italiana è un fenomeno che richiede processi di riflessione e ripensamento delle pratiche didattiche e pedagogiche.

E' possibile osservare come minore sia il successo scolastico degli alunni stranieri rispetto agli italiani e come questo divario aumenti in modo progressivo passando dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado.

Tab. 2 - Le 10 cittadinanze non italiane più rappresentate nella scuola italiana, a.s. 2007/08

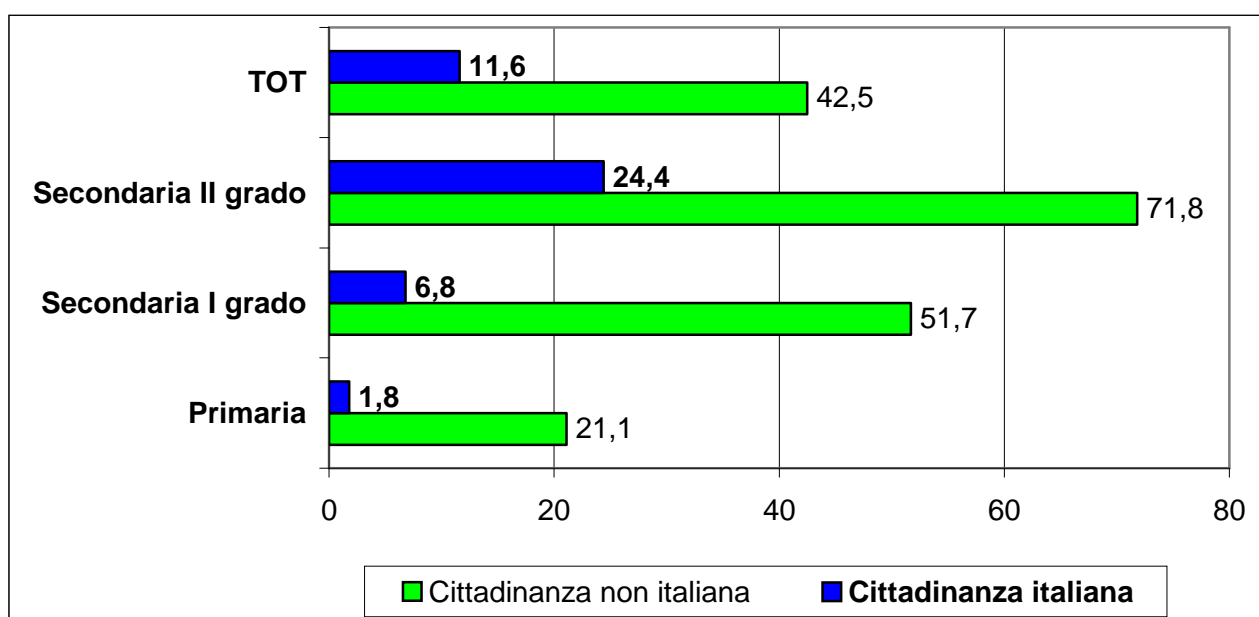
	Cittadinanza	N.	% su TOT alunni stranieri
1	Romania	92.734	16,2
2	Albania	85.195	14,8
3	Marocco	76.217	13,3
4	Cina	27.558	4,8
5	Ecuador	17.813	3,1
6	Tunisia	15.563	2,7
7	Serbia - M.	15.336	2,7
8	Filippine	15.248	2,7
9	India	14.708	2,6
10	Macedonia	14.266	2,5
	TOT	574.133	100

Fonte: Elaborazione dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

Nella scuola secondaria di primo grado il ritardo degli alunni stranieri arriva oltre il 50%, contro il 7% dei compagni autoctoni.

Nelle secondarie di secondo grado il distacco cresce fino ad arrivare a un ritardo degli alunni stranieri oltre il 70%, contro il 24% per gli italiani.

Graf. 1 - Alunni in ritardo con cittadinanza italiana e non, per ordine scolastico (per 100 alunni) a.s. 2007/2008



Fonte: Elaborazione dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

La riuscita scolastica degli alunni stranieri è da considerarsi in un'ottica multidimensionale, in quanto sono molteplici i fattori che vi concorrono: da una parte opinioni, capacità e atteggiamenti del soggetto, dall'altra gli aspetti legati al contesto scolastico ed extrascolastico come, ad esempio, la condizione socio-economica, l'orientamento della famiglia e il sostegno su cui l'alunno può contare.

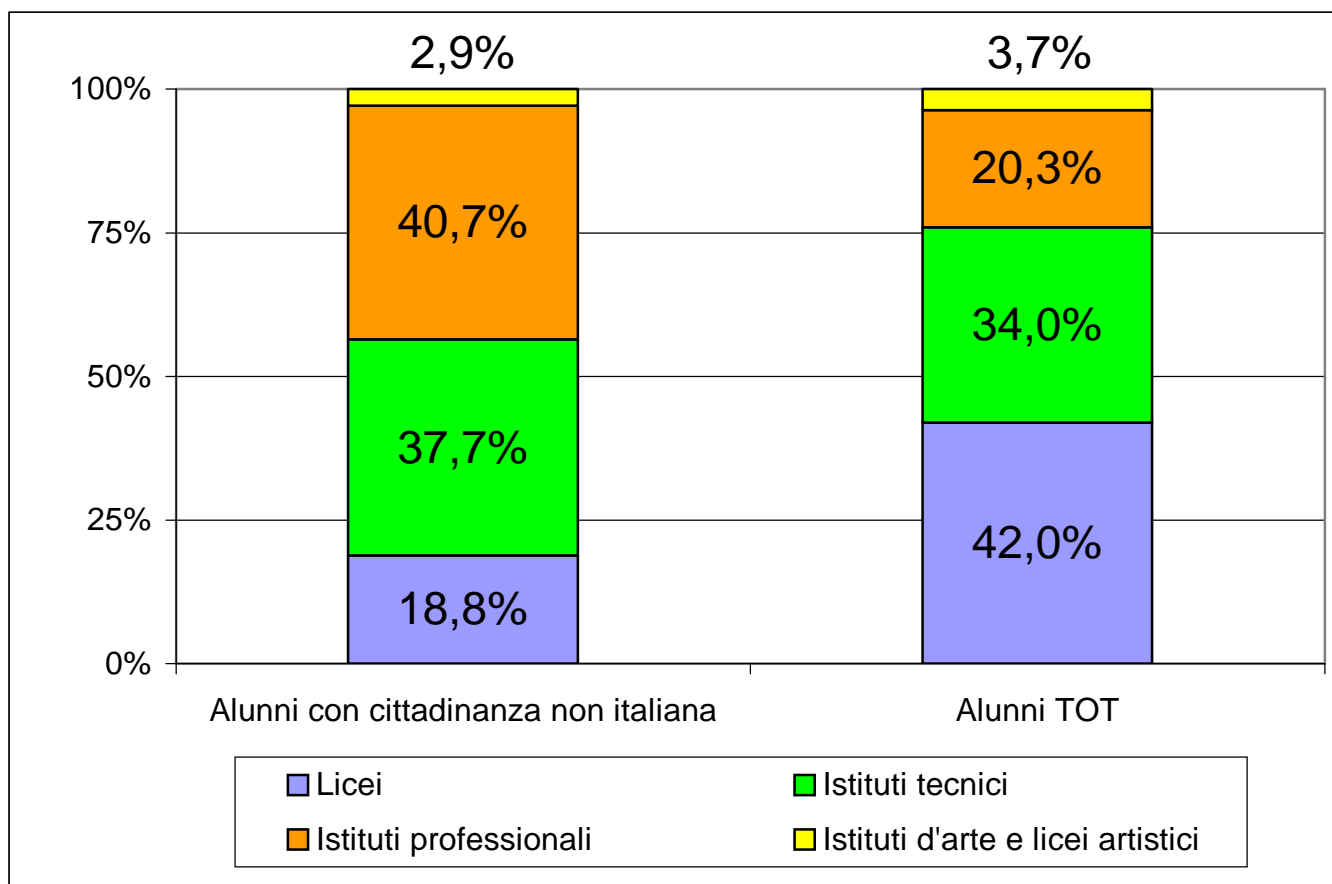
La ricerca si prefigge di analizzare i percorsi di inserimento scolastico di adolescenti migranti o figli di migranti nel contesto bolognese, differenziando i percorsi in tre filoni in base al momento dell'inserimento, cioè se è avvenuto nella scuola primaria, nella secondaria di I grado e nella secondaria di II grado.

Sono stati intervistati adolescenti stranieri che frequentano attualmente la scuola secondaria di II grado con diversi percorsi di inserimento, in quanto si è reputato importante evidenziare l'inserimento scolastico nei tre ordini di scuola, al fine di illustrarne le diverse caratteristiche sia i punti di forza che le criticità.

Si è prefisso di comprendere se sono presenti meccanismi di disuguaglianza all'interno dello spazio scolastico, individuando le eventuali strategie messe in atto dalla scuola per fronteggiare pregiudizi di cui i ragazzi di origine straniera possono essere oggetto. Contemporaneamente sono state evidenziate le strategie messe in campo dai soggetti per fronteggiare eventuali difficoltà che si sono presentate nel loro percorso scolastico e le loro capacità di riuscita. A questo proposito sono state raccolte alcune interviste a ragazzi frequentanti l'ultimo anno della scuola secondaria di II grado al fine di evidenziare le motivazioni del loro 'successo scolastico'.

Infine, si è posto come obiettivo quello di capire quanto la "diversità" nazionale, sociale e culturale del soggetto possa incidere nel percorso scolastico e nelle aspettative riposte all'uscita dalla scuola. Si ritiene infatti che i sistemi educativi svolgano un ruolo fondamentale nel processo di collocazione degli individui all'interno dello spazio sociale (Ambrosini, Molina, 2004).

Graf. 2 - Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana e della popolazione scolastica totale nelle scuole secondarie di II grado per tipologia di istruzione a.s. 2007/2008



Fonte: Elaborazione dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

A.2 - Nota metodologica

La ricerca ha per oggetto i percorsi di inserimento scolastico di adolescenti migranti o figli di migranti nel contesto bolognese.

Le interazioni di tali soggetti sono molteplici: la famiglia, la comunità d'origine, la comunità d'accoglienza, il gruppo dei pari, la scuola.

In particolare, l'attenzione verrà focalizzata proprio su quest'ultimo agente di socializzazione, in quanto si ritiene che la scuola svolga un ruolo cruciale nella crescita dei ragazzi.

L'ipotesi di fondo è quella di considerare la scuola non solo come 'luogo in cui apprendere', ma anche come 'luogo di relazionalità'.

La ricerca si è avvalsa di metodi qualitativi utilizzando interviste semi-strutturate, il cui obiettivo è quello di:

- approfondire il fenomeno dell'inserimento scolastico dei ragazzi migranti, descrivendo il loro soggettivo processo di inserimento, focalizzando l'attenzione sul rapporto instaurato con gli insegnanti e i compagni di classe;
- evidenziare le attività proposte dalla scuola per favorire il loro inserimento e le difficoltà riscontrate lungo il percorso;

- prestare particolare attenzione alla scelta della scuola secondaria di II grado da parte degli studenti stranieri, sottolineando le aspettative riposte, i progetti futuri e le loro proposte per eventuali miglioramenti del sistema scolastico.

Il **target** di riferimento è composto da ragazzi stranieri frequentanti le scuole secondarie di II grado nella città di Bologna.

Le direttrici che si ipotizza siano state rilevanti per una comprensione del fenomeno sono:

- la diversità dei contesti di origine;
- l'età di arrivo in Italia;
- il genere;
- la scuola frequentata.

La scelta delle persone da intervistare si è attenuta a questo schema.

Si è scelto di operare una "stratificazione" in base all'ordine scolastico in cui è avvenuto il primo inserimento, al fine di evidenziare i diversi percorsi scolastici degli alunni stranieri (**Tab. 3**).

Tab. 3 - Composizione del campione

Gruppo A : ragazzi stranieri inseriti per la prima volta nelle scuole primarie
Gruppo B : ragazzi stranieri inseriti per la prima volta nelle scuole secondarie di I grado
Gruppo C : ragazzi stranieri inseriti per la prima volta nelle scuole secondarie di II grado
Gruppo D : ragazzi stranieri che frequentano l' ultimo anno delle scuole secondarie di II grado

In particolare, nel **Gruppo D** sono presenti ragazzi stranieri dell'ultimo anno delle scuole superiori, in quanto uno degli obiettivi della ricerca è quello di comprendere le ragioni del "successo scolastico che hanno permesso agli studenti stranieri di completare gli studi.

Sono state raccolte **25 interviste** fra il mese di ottobre e dicembre 2009.

Sono stati intervistati ragazzi adolescenti stranieri di età compresa fra 14 e 21 anni, di cui **12 maschi** e **13 femmine**.

Tra gli intervistati il cui inserimento è avvenuto nelle scuole primarie (Gruppo A) si contano 3 ragazzi che sono nati in Italia.

Dei 25 adolescenti di origine straniera intervistati 12 frequentano il liceo, 9 gli istituti tecnici e professionali e 4 i corsi di formazione professionale biennali.

In complesso sono 7 gli studenti che frequentano la classe corrispondente all'età posseduta, quindi con un percorso lineare senza anni di ritardo (una addirittura in anticipo), divisi tra chi ha avuto il primo inserimento nelle scuole primarie (Gruppo A) e chi nelle scuole medie (Gruppo B), più uno del Gruppo D frequentante l'ultimo anno del Liceo.

Di seguito (**Tab. 4**) viene mostrato nel dettaglio il genere, l'età, il Paese di origine, l'anno di arrivo in Italia e la scuola frequentata dagli intervistati.

Tab. 4 - Quadro riassuntivo delle interviste agli adolescenti di origine straniera

Gruppo A						
N°	Nome	Genere	Età	Scuola	Paese di origine	Anno di arrivo
1	Sa 1	M	16	II Ist. Professionale (meccanica)	Marocco	1999
2	Os 5	M	15	I Ist Tecnico Commerciale	Marocco	Nato in Italia
3	Ste 4	M	15	I CFP (Salesiani – grafica)	Romania	2004
4	Ta 2	F	16	II Ist. Professionale (grafica)	Madagascar	1999
5	Je 7	F	14	I Ist. artistico	Cina	Nata in Italia
6	Az 24	F	16	IV Liceo socio-psico	Marocco	Nata in Italia
7	So 9	F	17	IV Liceo scientifico	Colombia	1999
Gruppo B						
N°	Nome	Genere	Età	Scuola	Paese di origine	Anno di arrivo
8	Pe 3	M	14	I Ist. Professionale (turistico)	Brasile	2007
9	Fre 19	M	15	II Liceo linguistico	Ghana	2005
10	Ma 21	M	15	I CFP (Enaip – amministrativo)	Filippine	2008
11	Hi 23	F	16	I Ist. Professionale (operatore sociale)	Marocco	2007
12	Lin 22	F	17	III Liceo linguistico	Cina	2002
13	Sa 14	F	17	IV Liceo linguistico	Marocco	2003
Gruppo C						
N°	Nome	Genere	Età	Scuola	Paese di origine	Anno di arrivo
14	Ar 10	M	15	I Ist Tecnico Commerciale	Filippine	2008
15	Ru 11	M	17	II CFP (Fomal – alberghiero)	Marocco	2007
16	Jac 20	M	16	I CFP (Cefal – elettricista)	Kosovo	2007
17	Am 18	F	16	II Liceo linguistico	Costa d'Avorio	2007
18	Sa 12	F	16	I Liceo socio-psico	Moldavia	2009
19	Eli 13	F	16	I Liceo socio-psico	Romania	2009
Gruppo D						
N°	Nome	Genere	Età	Scuola	Paese di origine	Anno di arrivo
20	Al 6	M	19	V Ist. Tecnico industriale	Tunisia	1992
21	Em 16	M	18	V Liceo linguistico	Albania	1995
22	En 25	M	21	V Ist. Professionale (grafica)	Filippine	2002
23	Gio 15	F	20	V Liceo linguistico	Romania	1998

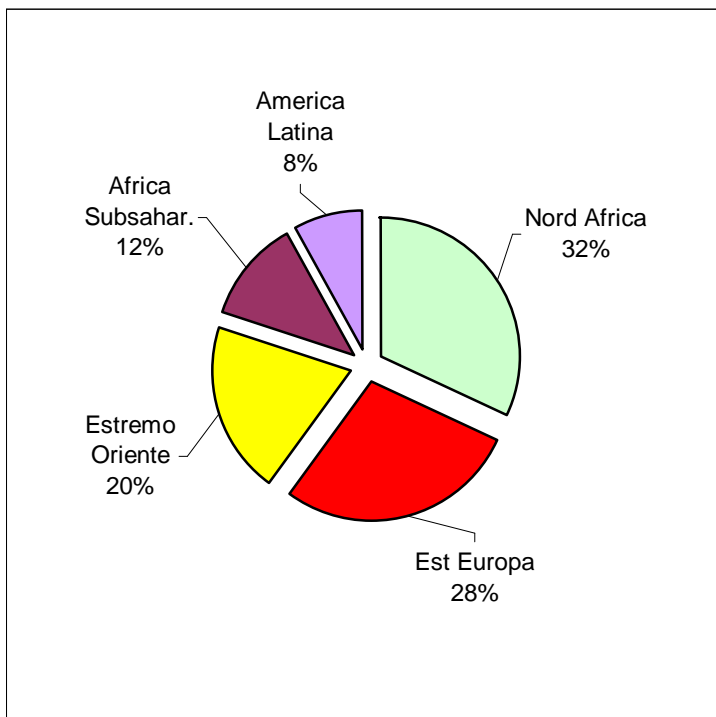
La provenienza maggiormente rappresentata è il Marocco con 7 interviste, seguito da Romania e Filippine con 3 interviste ciascuno, quindi Cina e Albania entrambi con 2 interviste. In complesso sono 13 i Paesi di origine dei 25 intervistati. Completano il quadro delle provenienze 3 Paesi dell’Africa Subsahariana (Costa d’Avorio, Ghana e Madagascar), 2 Paesi dell’America Latina (Brasile e Co-

lombia), quindi altri 2 Paesi dell’Europa dell’Est, (Moldavia e Kosovo) e infine la Tunisia (Tab. 5). Nord Africa ed Europa dell’Est rappresentano le principali aree geografiche di provenienza tra gli intervistati, davanti all’Estremo Oriente (una intervista su 5). Non ci sono studenti provenienti dal subcontinente India tra gli intervistati (Graf. 3).

Tab. 5 – Studenti intervistati secondo la cittadinanza e il genere

Paese	M	F	TOT
Marocco	3	4	7
Filippine	3	-	3
Romania	1	2	3
Albania	1	1	2
Cina	-	2	2
Brasile	1	-	1
Colombia	-	1	1
Costa d’Avorio	-	1	1
Ghana	1	-	1
Kosovo	1	-	1
Madagascar	-	1	1
Moldavia	-	1	1
Tunisia	1	-	1
TOT	12	13	25

Graf. 3 – Area di provenienza degli intervistati



Per la raccolta delle interviste si è utilizzata una traccia di riferimento, costruita a partire dai temi che si intendeva indagare e creata al fine di poter affrontare gli stessi argomenti con tutti gli intervistati. Tuttavia tale schema di lavoro è stato utilizzato in modo ‘flessibile’, adattandolo di volta in volta alle diverse situazioni.

Le interviste si sono svolte in luoghi e tempi diversi a seconda della disponibilità degli intervistati. Alcune interviste sono state realizzate all’interno dei doposcuola, nelle scuole e nelle biblioteche pubbliche.

Contattare gli intervistati e riuscire a farsi rilasciare l’intervista è stato un lavoro che ha richiesto molto tempo. E’ stato di grande aiuto il lavoro svolto dagli educatori e dagli insegnanti nel preparare gli studenti alle interviste, per attenuare l’iniziale diffidenza che gli intervistati presentavano nei confronti della ricercatrice.

L’intervento sul materiale si è limitato a sintetizzare le informazioni ‘oggettive’ riguardanti i dati socio-demografici (sesso, età, anno di arrivo, nazionalità e scuola frequentata). Negli stralci di intervista riportati non sono state operate comunque sostituzioni o eliminazioni di parole o frasi.

Per quanto riguarda le distorsioni che possono derivarne, esse possono essere ridotte, ma mai completamente eli-

minate: nel caso della presente ricerca, si è cercato di tenerle per quanto possibile sotto controllo.

Innanzitutto si è cercato di ridurre l’eventuale diffidenza dell’intervistato spiegando chiaramente le ragioni e gli obiettivi dell’intervista, la sua natura scientifica e sottolineando la garanzia di anonimato.

Va poi rilevato che alcune tipiche fonti di distorsione del rapporto di intervista risultavano in questo caso ridotte al minimo, ad esempio gli argomenti toccati non riguardavano sfere intime o private della vita dell’intervistato.

Un’ultima riflessione riguarda il fatto che non ci si pone l’obiettivo di raggiungere una *rappresentatività statistica* ma una *rappresentatività sociale*.

Il criterio della rappresentatività è importante anche nell’approccio biografico, ma con caratteristiche che mettono in rilievo non tanto la riproduzione delle dimensioni numeriche, bensì quelle di tipo tematico, legate a problemi specifici e a gruppi sociali definiti.

Il gruppo di riferimento dell’indagine può essere quindi ritenuto rappresentativo quando si è raggiunto ciò che viene definito il *punto di saturazione*, quando cioè si pensa che la presenza di nuovi casi non possa mettere in discussione il modello già elaborato, ovvero che non possa aggiungere nuovi elementi di conoscenza.

A.3 - Inserimento scolastico

Questo capitolo ha lo scopo di analizzare l'auto-percezione dei ragazzi di origine straniera intervistati rispetto al loro percorso di inserimento nella scuola italiana, differenziando i percorsi in tre filoni in base al momento dell'inserimento avvenuto nella scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado.

Gli intervistati sono tutti adolescenti stranieri che frequentano la scuola secondaria di II grado, inseriti nelle scuole italiane in momenti diversi, pertanto le loro storie sono frutto di una ricostruzione dei loro ricordi sul loro

primo inserimento nella scuola italiana.

Per quanto riguarda la scuola primaria spesso è stato difficile per gli intervistati fare mente locale e ricostruire in maniera nitida il loro primo inserimento.

In questo capitolo verranno illustrati i percorsi di scolarizzazione dei ragazzi intervistati, cercando di tenere conto il più possibile delle caratteristiche di eterogeneità del gruppo di riferimento, in quanto diverse sono le caratteristiche personali e i contesti socio-culturali di appartenenza.

A.3.1 - Il primo inserimento nella scuola primaria

I ragazzi intervistati che hanno iniziato in Italia il loro percorso scolastico dalle scuole elementari sono **10** (di cui 7 del Gruppo A e 3 del Gruppo D).

Di questi, 6 hanno frequentato la scuola in Italia sin dalla prima elementare, essendo o nati in Italia o giunti in età pre-scolare, mentre i restanti 4 sono stati inseriti negli anni successivi alla prima.

I ragazzi di origine straniera intervistati che hanno iniziato a frequentare le scuole italiane dal primo anno delle elementari hanno dichiarato di non aver riscontrato in ge-

nerale particolari problemi di inserimento e di essersi sentiti accolti come ogni bambino autoctono.

L'unica intervistata che ha dichiarato di aver avuto dei problemi di tipo linguistico, nonostante sia nata in Italia, è una ragazza di origine marocchina. **Az 24** sostiene di non aver frequentato l'asilo per motivi di salute e di aver trascorso la sua infanzia a casa con sua madre, la quale non conosce bene l'italiano, trovandosi il primo giorno di scuola ad affrontare le stesse difficoltà che avrebbe potuto presentare un bambino appena giunto in Italia.

Io anche se sono nata qui, non sapevo bene l'italiano perché non ho fatto l'asilo perché stavo sempre male.

Passavo le giornate a casa con mia mamma che è analfaba ed è in Italia da dieci anni ma non sa parlare bene l'italiano, così mi parlava sempre in arabo.

Ho iniziato le elementari che non sapevo parlare bene.

Come era la tua scuola, come ti trovavi all'inizio?

Facevo fatica a stare tante ore seduta su un banco, le

maestre si sforzavano di essere gentili, ma io mi sentivo strana, diversa dagli altri, mi sentivo come se avessi un handicap, non so come spiegarlo. Mi ricordo che spesso dopo la colazione vomitavo prima di andare a scuola perché non volevo andarci, mi sembrava tutto grigio. Della prima elementare ho dei ricordi annebbiati, mi ricordo che spesso scoppiavo a piangere, perché facevo fatica a capire le cose. (**Az 24 F Marocco**)

L'accoglienza

Rispetto all'accoglienza da parte delle maestre, gli intervistati dichiarano di essersi sentiti spesso aiutati, stimolati a migliorare.

In particolare, è stato raccontato come le maestre attivino dei percorsi didattici differenziati per il tipo di difficoltà che i bambini presentano, cercando di dare loro dei compiti specifici, di potenziamento, al fine di incrementare il loro apprendimento.

Inoltre, spesso sono organizzate attività che favoriscono la coesione fra ragazzi di origine diversa, i bambini vengono scambiati di posto frequentemente, cercando di favorire la formazione di nuove amicizie, escogitando laboratori interattivi per alimentare lo scambio linguistico e culturale.

Cercavano di essere pazienti con me e all'inizio mi davano dei compiti diversi dagli altri, in modo da riempire alcune lacune.

(**Az 24 F Marocco**)

Facevamo dei giochi di squadra, ci cambiavano spesso di posto in modo che potessimo fare amicizia con tutti. I banchi erano disposti a ferro di cavallo, la classe era colorata, potevamo abbellirla. Si cercava di rendere l'ambiente il più accogliente possibile.

(**Os 5 M Marocco**)

Erano gentili, sapevano accogliere i ragazzi nuovi, non mi hanno fatto sentire a disagio. Spesso ci cambiavano di posto, ci facevano fare dei laboratori particolari in cui bisognava imparare la geografia, ma anche altre culture. Ci facevano disegnare cartelloni in cui vi erano sempre ragazzi bianchi e neri insieme. Ci hanno fatto vedere dei cartoni animati che parlavano di culture diverse come “*Mulan*” che è ambientato in Cina. (Ste 4 M Romania)

Le maestre scrivevano dei cartelloni con parole in albanese ed in italiano. Oppure le maestre si mettevano a disposizione per insegnarci l'italiano. (Kam 17 F Albania)

Ricordi del Paese di origine

Alcuni bambini di origine straniera che si sono inseriti negli anni successivi alla prima elementare hanno confrontato spesso la scuola italiana con quella del loro Paese di origine, affermando che, dal punto di vista didattico, la scuola in Italia è più semplice.

Le materie sono più facili, tipo le cose che ho fatto qui in prima media, le avevo già imparate in Romania in terza elementare. (Ste 4 M Romania)

Tra i ragazzi intervistati giunti in Italia negli anni successivi alla prima elementare alcuni hanno iniziato a studiare l'italiano già durante l'estate o, in vista del progetto migratorio, hanno seguito dei corsi di lingua nel Paese di origine.

Nel mio Paese ho frequentato corsi per sei mesi con l'insegnante che veniva a casa e mi insegnava proprio l'italiano, perciò è stato molto facile per me parlare con i ragazzi in Italia e quindi mi sono integrato subito. (Ste 4 M Romania)

Discriminazione

Vi sono stati casi in cui i ragazzi intervistati si sono ‘sentiti’ vittime di discriminazione.

Un esempio è il caso di **Em 16**, ragazzo di origine albanese, giunto in Italia in terza elementare.

Em 16 ha frequentato in Calabria le scuole elementari e poi in prima media si è trasferito a Bologna.

L'intervistato sostiene di non essersi sentito accolto positivamente dalle maestre che sottolineavano ripetutamente la sua diversità di origine.

Alle elementari è stato molto difficile perché non ero molto accettato ...

Perché?

Perché ero appunto straniero, capivo che gli insegnati non mi accettavano.

Fammi un esempio per cui tu percepivi questa distanza

Il ricordo più brutto è che non venivo chiamato per nome ma come ‘l'albanese’. Le maestre dicevano: “*Albanese vieni che devo correggerti i compiti*”.

(Em 16 M Albania)

Difficoltà

In base alle interviste raccolte è stato possibile osservare come siano stati piuttosto frequenti episodi in cui gli intervistati hanno raccontato di aver avuto alcune difficoltà nell'interagire con i propri compagni di classe autoctoni.

La maggior parte degli intervistati ha dichiarato di aver avuto momenti di smarrimento nei primi giorni e problemi di socializzazione, ma di essere riusciti ad inserirsi nel gruppo dei coetanei ‘dopo aver rotto il ghiaccio’.

Je 7, quattordicenne di origine cinese, percepita come ‘diversa’ dai compagni di classe della scuola elementare, afferma di aver provato sentimenti di fastidio nei confronti delle continue domande sulle tradizioni del proprio paese di origine, basate spesso su immagini stereotipate ed indotte dalla mancanza di un confronto diretto con culture ‘altre’.

Io non ho avuto grosse difficoltà con la lingua perché i miei genitori parlavano italiano, lavorando in un bar e stando a contatto con la gente devono sapere bene l'italiano.

Io ero l'unica bambina cinese nella mia scuola e questo mi faceva un po' strano, a volte i bambini ti chiedono perché hai gli occhi a mandorla, se parli cinese, se mangi sempre riso.

A me queste cose mi scocciavano e mi scocciano ancora adesso, io non parlo mai cinese e preferisco dire di non saperlo, io voglio essere considerata come gli altri. (Je 7 F Cina)

In questo passaggio dell'intervista si evince come in alcuni giovani immigrati è presente il desiderio di trovare dei punti saldi cui aggrapparsi.

Questa ricerca di sicurezza li spinge a confondersi nel gruppo maggioritario, spesso rifiutando e rinnegando le proprie origini. La paura di essere isolati o discriminati può sviluppare la tendenza a cercare di presentare un'immagine di sé in sintonia con il contesto italiano. Spesso questa forma di mimetismo può portare gli adolescenti stranieri ad un'aperta critica nei confronti dei propri connazionali (Colombo, 2009).

Il tentativo di non enfatizzare la propria diversità può, comunque, essere particolarmente problematica per chi, come nel caso dell'intervistata, deve fare i conti con una "differenza visibile", uno "stigma" che, come ricorda Erving Goffman, appartiene "all'ordine della visibilità" (Goffman, 1963). Sono i tratti fisici come, per esempio il colore della pelle, gli occhi a mandorla oppure l'accento che diventano tratti stigmatizzanti.

Come ricorda Abdelmalek Sayad, la prima cosa che viene notata di un individuo è il suo corpo, che diviene allo stesso tempo oggetto di "presentazione" e di "rappresentazione" (Sayad, 2002).

Bullismo

Infine, vi sono stati alcuni casi in cui gli intervistati sostengono di non essere stati vittime di discriminazione, ma di essere stati loro stessi protagonisti di atti di bullismo e di disordini in classe.

Anche in questo caso l'esigenza di porsi al 'centro dell'attenzione' può essere interpretata come un atteggiamento mimetico che si manifesta in forma 'violenta', sfociando in atti di bullismo per un desiderio di identificazione con il gruppo dei pari. Questo atteggiamento può essere anche interpretato come una sorta di 'rivalsa' nei confronti dei propri coetanei autoctoni.

Come è stato il tuo primo impatto con la tua classe?

Io sono sempre stato il primo che dava fastidio.

In che senso?

Che sono sempre stato richiamato dagli insegnanti come quello più tremendo.

Come ti sono sembrati all'inizio i tuoi compagni?

Mi sono trovato subito bene, io sono sempre stato al centro di tutti, non mi sono mai sentito diverso o escluso, forse ero più io che escludevo chi era troppo timido o imbranato. (Sa 1 M Marocco)

A.3.2 - Il primo inserimento nella scuola secondaria di I grado

Dei 25 ragazzi adolescenti migranti intervistati, 8 hanno iniziato il proprio percorso scolastico in Italia dalle scuole medie (6 del gruppo B e 2 del gruppo D), di cui 5 dalla prima media, e 3 dalla terza.

Ricordi del Paese di origine

Mentre gli intervistati che hanno iniziato il loro percorso scolastico dalle elementari si sono soffermati a descrivere solo la scuola italiana, i ragazzi che hanno iniziato il percorso dalle scuole medie si sono spesso cimentati nel confrontare il sistema scolastico italiano con quello del proprio Paese di origine.

La scuola in Brasile è più severa, ma le materie mi sembravano più semplici. Qui ci sono tante ore di italiano, di storia, poi io sono arrivato che il programma era già iniziato e dovevo recuperare tutto. (Pe 3 M Brasile)

In Italia si fanno meno ore ma ci sono molti compiti, mentre in Cina è il contrario. (Lin 22 F Cina)

Le scuole del Paese di origine degli intervistati vengono descritte in generale come “severe”, “rigide”, in cui vi sono molte materie da studiare e in cui docenti non sono attenti al benessere degli studenti.

In particolare, **Hi 23** racconta come in Marocco vengono usate anche punizioni di tipo corporale.

L'intervistata utilizza il concetto di “libertà” per definire la differenza con il sistema scolastico italiano.

I professori in Marocco ti picchiano, non si interessano di te, sei stai male o hai un problema. Sono dei ‘cani’. Qui i professori sono attenti a te come persona. Qui c'è libertà.

Quali sono le differenze fra la scuola italiana e quella del tuo paese di origine?

La libertà. Libertà di esprimerti, di vestire, di agire.

(Hi 23 F Marocco)

Gli insegnanti

Il sistema scolastico dei Paesi di provenienza viene descritto come un luogo in cui gli insegnanti esercitano un ‘potere’ che non può venire messo in discussione, lasciando agli studenti poco margine di autonomia e di movimento ma anche di pensiero.

Molti intervistati hanno sostenuto di aver trovato maggiore disponibilità da parte degli insegnanti italiani, in particolare fra quelli di lettere. Molti di loro si sono resi disponibili a tradurre in francese ed in inglese alcune nozioni presentate durante la lezione agli alunni stranieri.

Alcune ragazze intervistate hanno definito le loro insegnanti di italiano come “seconde madri” o “insegnanti-amiche”.

Gli insegnanti delle medie sono stati descritti come degli educatori attenti a soddisfare le esigenze degli studenti stranieri, prestando interesse non solo alla performance, ma preoccupandosi anche degli aspetti relazionali, supportando lo studente straniero nel suo percorso scolastico.

Credo che la mia professoressa di italiano alle medie è stata molto buona e comprensiva, spesso si tratteneva a parlare con me del mio paese, a volte le ho portato le foto della mia terra, insomma è stata una insegnante-amica. **(Ma 8 F Marocco)**

Problemi linguistici

Il primo ostacolo che i giovani intervistati hanno evidenziato di aver incontrato al loro arrivo nella scuola a Bologna è rappresentato dalla mancata o scarsa conoscenza dell'italiano.

Il tempo di residenza nel nuovo Paese e l'età di arrivo dei ragazzi sono i fattori che maggiormente hanno influito sull'apprendimento della nuova lingua.

Esiste una sostanziale differenza, nell'apprendimento della lingua del Paese ospite, tra i ragazzi nati in Italia e quelli che hanno iniziato il percorso di scolarizzazione nel Paese d'origine con la lingua madre, e che hanno poi dovuto interromperlo per compiere il viaggio migratorio al seguito dei genitori.

Altro fattore che pesa in maniera significativa sul livello

di padronanza linguistica dei ragazzi è la lingua che si parla in famiglia.

L'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri nel contesto scolastico si basa in primo luogo sull'apprendimento della lingua nel Paese di arrivo.

Comprendere ed essere compresi è il punto di partenza sia nel processo di interazione con i pari, sia in vista del successo formativo.

L'apprendimento dell'italiano, come “Lingua 2” per la comunicazione con coetanei ed insegnanti, si sviluppa in genere in tempi abbastanza brevi.

Sono invece richiesti tempi più lunghi per un apprendimento dell'italiano finalizzato allo studio e alla trasmissione dei contenuti didattici.

La lingua è la prima cosa, come fai a vivere in un posto se non sai la lingua? **(Pe 3 M Brasile)**

La solitudine

Per **En 25**, ragazzo filippino di 21 anni, la mancata conoscenza della lingua italiana lo ha costretto a vivere una pre-adolescenza in completa solitudine.

Non solo a scuola non riusciva a seguire le lezioni ma aveva difficoltà a relazionarsi con i compagni che lo escludevano dalle loro attività.

Io ero solo e come se non avessi avuto dei compagni, ho sempre avuto questo problema di comunicazione, io non capivo niente quindi non facevo nulla con loro. Dopo che suonava la campanella tutti andavano per conto proprio. **(En 25 M Filippine)**

Inoltre, **En 25** sottolinea come il suo impegno a scuola suscitasse forte derisione da parte dei compagni autoctoni, in quanto per loro “lo straniero deve fare lo straniero”, ovvero avere un basso profilo, non mettersi in competizione con un italiano, andare male a scuola e fare lavori dequalificanti.

Poi se a scuola io prendo 7 e un mio compagno 5 dicono che noi siamo qui per rubare il lavoro, a loro va bene se lo straniero fa lo straniero.

Cosa vuol dire che lo straniero fa lo straniero?

Se io sono straniero devo andare male a scuola, devo fare un lavoro basso, come pulire i bagni, così non sono un pericolo, così rimango uno zero e non do fastidio. Se io vado bene, allora mi prendono in giro.

(En 25 M Filippine)

Come è stato il tuo inserimento a scuola?

Traumatico, sono arrivato che non sapevo neanche una parola di italiano, la scuola mi sembrava grigia. Mi alzavo la mattina e c'era la nebbia, il freddo che mi entrava nelle ossa. Andavo a scuola e stavo lì sul banco, ma non capivo niente. I professori mi traducevano un po' in inglese. Poi ho iniziato da solo con dei libri e ho fatto un corso il pomeriggio.

Ora va meglio, ma mi sento ancora molto insicuro per la lingua. [...] Io ero uno straniero, quindi quello che non sa parlare, mi trattavano come uno stupido. Non mi parlava nessuno. E' stato un periodo di completa solitudine.

Guarda che non sapere la lingua è come essere solo un'ombra. (Ma 21 M Filippine)

Infine **En 25** afferma che i professori tenderebbero ad incoraggiare i ragazzi stranieri quando non sanno ancora bene l'italiano, premiandoli con una votazione più alta di quella effettivamente meritata.

Tuttavia questa “discriminazione positiva” rappresenta un disincentivo per alcuni studenti stranieri ad impegnarsi. Pertanto, si manifesterebbe una profonda frattura fra gli stimoli posti dagli insegnanti a voler spingere gli studenti stranieri a proseguire gli studi, premiandoli con votazioni positive, ed invece l'influenza dei compagni autoctoni che scoraggiano la riuscita del ragazzo straniero. Lo studente di origine straniera si trova perciò in posizione difficile, diviso fra due correnti contrapposte.

I compagni

Numerose sono le testimonianze che denunciano le difficoltà incontrate nel primo inserimento scolastico nel rapporto con i compagni di classe.

Pe 3 racconta lo smarrimento vissuto appena arrivato in Italia, dove tutto gli appariva nuovo, e le prime difficoltà nel riuscire ad entrare a far parte di un gruppo.

Anche nel vissuto di **Lin 22**, ragazza cinese di 17 anni, è possibile rintracciare episodi di emarginazione da parte dei compagni.

Come è stato il tuo inserimento a scuola?

Sono venuto a metà anno dell'anno scolastico della prima media, sapevo un po' italiano perché mio padre sapeva già l'italiano, ma la scuola mi è sembrata totalmente diversa dal Brasile: le materie, la scuola in sé, i professori. [...]

All'inizio non conoscevo nessuno e ho fatto un po' di fatica, i ragazzi non mi dicevano di andare con loro a giocare, poi dopo ho iniziato a uscire di più, a frequentare questo gruppo di aggregazione il pomeriggio, ora gioco a pallone con loro, usciamo, non ci sono problemi. **(Pe 3 M Brasile)**

La letteratura sociologica (Braccini, 2005) ha evidenziato come spesso il giovane immigrato tenda ad inserirsi in gruppi nei quali sono già presenti altri individui che condividono la sua stessa origine, presupponendo che risulti più semplice stabilire dei legami affettivi partendo o dalla comune appartenenza nazionale o da esperienze o tradizioni religiose e culturali simili.

Questa tendenza non è però stata riscontrata nella ricerca condotta nel territorio bolognese.

Non è poi così importante da dove vieni per le amicizie. Poi io credo che sia sbagliato che i filippini stiano con i filippini e i cinesi con i cinesi. Bisogna cercare anche altri amici e aprirsi. **(Ar 10 M Filippine)**

In più passaggi delle interviste sembrerebbe che vi sia una tendenza generale a non “fare gruppo” con ragazzi provenienti dallo stesso Paese di origine.

Molti intervistati hanno sottolineato come le amicizie si sviluppano in base ad affinità affettive e stili di consumo che prescindono dall’origine ‘etnica’.

Molti ragazzi immigrati intervistati sostengono che durante i litigi con i propri compagni vengono lanciati insulti che si riferiscono all’origine nazionale, ma non è la provenienza il motivo del litigio, questo tipo di insulto serve solo per rafforzare l’offesa.

Alcuni intervistati evidenziano come l’appartenenza nazionale non sia in se stessa un motivo di scontro, non vi è la tendenza a formare dei “gruppi etnici” all’interno della scuola in conflitto l’uno con l’altro, ma viene ribadito come l’adesione a determinati gruppi si basi più che altro su affinità di tipo affettivo e su interessi comuni a prescindere dall’appartenenza nazionale del soggetto.

In particolare, svolgendo le interviste presso doposcuola e in gruppi educativi è stato osservato come i ragazzi tendano ad aggregarsi su base territoriale.

Il quartiere di residenza funge da collante fra ragazzi sia autoctoni che stranieri, i quali percepiscono come comune il sentimento di appartenenza ad una zona territoriale.

Molti intervistati affermano di essere del Pilastro, della Bolognina, di Borgo Panigale, questa ‘identità di quartiere’ viene prima di quella “cittadina”.

Inoltre, molti ragazzi tendono ad iscriversi in scuole del loro quartiere e a “vivere in quartiere”, ovvero a svolgere tutte le attività quotidiane nel quartiere di residenza e di

Come è stato l’impatto con la tua classe?

In passato terribile, mi guardavano come una aliena, mi dicevano che ero brutta, mi prendevano in giro. Io ero esclusa da tutto, rimanevo in silenzio e ingoiavo le lacrime, non volevo far vedere che piangevo, non volevo dare questa soddisfazione.

(Lin 22 F Cina)

Io ho un amico del Bangladesh, uno della Costa d’Avorio e poi tutti italiani.

(Ru 11 M Marocco)

Alle medie c’è stato qualche compagno che litigando mi ha fatto delle battute offensive, ma non si può dire che io sia stato discriminato. Quelle battute sulla mia pelle, la mia origine le avrebbe fatte anche, non so, ad un calabrese che è italiano solo per il gusto di trovare qualcosa per insultarlo.

(Fre 19 M Ghana)

E’ successo in classe che ho litigato con delle compagne che mi dicevano ‘rumena di m...’ ma era tanto per offendere. **(Gio 15 F Romania)**

Io credo che i ragazzi si insultano e usano dirsi cose anche che riguardano l’origine, ma non perché è poi così importante, è solo per insultare.

Io non credo che un ragazzo vuole picchiare uno perché marocchino o cinese, ma perché è lui che non gli sta bene. **(Sa 1 M Marocco)**

recarsi nel centro storico raramente.

Pertanto, anche le loro amicizie si selezionano in base alla zona di residenza. L’origine culturale del soggetto è considerata come elemento marginale dell’identità dell’individuo stesso, pertanto, anche durante i litigi, le offese con riferimento all’origine passano in secondo piano rispetto ad altre che sono indirizzate prioritariamente alle caratteristiche caratteriali della persona in oggetto.

A.3.3 - Il primo inserimento nella scuola secondaria di II grado

L'inserimento scolastico degli adolescenti di origine straniera intervistati alle scuole superiori risulta presentare maggiori difficoltà rispetto ai gruppi presentati in precedenza.

Dei 6 adolescenti stranieri intervistati tutti presentano un ritardo nel percorso scolastico.

In particolare, 4 sono stati bocciati alle superiori e hanno cambiato tipo di scuola, alcuni orientandosi verso corsi di formazione professionale biennali, mentre 2 ragazze di 16 anni hanno dovuto iniziare la prima classe delle superiori per difficoltà di tipo linguistico.

Bisogna tuttavia considerare che i ritardi del percorso scolastico non sono necessariamente dovuti a un insuc-

cesso scolastico, in quanto spesso accade che gli alunni che hanno iniziato il percorso di scolarizzazione nel Paese d'origine, nel momento dell'arrivo in Italia, vengono inseriti in una classe inferiore rispetto all'età e al percorso di studi compiuto fino a quel momento.

Nonostante la non conoscenza della lingua possa essere un ostacolo importante nell'inserimento dei ragazzi stranieri alle scuole superiori, dalle interviste si evince che le bocciature e le difficoltà incontrate sono da imputare anche ad altri fattori: mancanza di stimoli ed incoraggiamento ad andare a scuola, difficoltà di inserimento in gruppi di coetanei, scelta dell'indirizzo scolastico non sempre adeguata alle attitudini del soggetto.

Problemi linguistici

Le due ragazze intervistate frequentano il liceo socio-psico-pedagogico e hanno, infatti, dichiarato di avere difficoltà nel seguire le lezioni, essendo in Italia da soli due mesi, ma di essere riuscite ad apprendere il nuovo idioma da autodidatte, acquistando corsi in cassette, libri di testo

Ho imparato da sola, ho comprato dei libri anche se non c'erano le cassette, i pomeriggi facevo gli esercizi e leggevo. Adesso faccio fatica quando parlo, ma riesco abbastanza a capire l'italiano.

Hai fatto un corso di italiano qui a scuola?

Ho fatto solo un corso di 10 giorni.

(Eli 13 F Romania)

ed esercitandosi autonomamente a casa.

All'inizio dell'anno scolastico la scuola ha assicurato per i ragazzi stranieri un corso intensivo di dieci giorni di alfabetizzazione.

Alcuni intervistati hanno espresso lamentele in riferimento alla durata dei corsi di italiano realizzati a scuola e sostengono di aver imparato l'italiano prevalentemente da autodidatti.

Ho imparato facendo esercizi sui libri e quando sono venuta qui a scuola sapevo già un po' l'italiano. Io faccio fatica a parlare, però capisco bene. **(Sa 12 F Moldavia)**

Gli insegnanti

Alcuni intervistati sostengono di aver trovato i professori delle scuole superiori poco attenti al vissuto dei propri studenti, ma proiettati esclusivamente sugli aspetti prettamente curriculari della materia da loro insegnata.

Sa 12 ed **Eli 13** hanno raccontato che i loro professori non si sono mai interrogati sul loro Paese di provenienza, ma che si sono "accontentati" di sapere che fossero genericamente dell'Europa dell'Est.

Az 24 afferma di essersi sentita ben accolta dai professori delle scuole medie in Italia, ma nel momento in cui è andata alle superiori, iscrivendosi al liceo classico, si è scontrata con un opposto stile di insegnamento, improntato sulla competizione e sulla riuscita scolastica.

All'inizio mi ero iscritta al liceo classico perché a me piace molto scrivere, ma ho avuto tanti problemi in quella scuola e ho scelto un istituto professionale in cui ci sono più stranieri, una scuola più multiculturale. Al primo compito di italiano al liceo ho preso 5, non sono mai riuscita ad arrivare alla sufficienza, perché la professoressa aveva tanti pregiudizi nei miei confronti. Mi ricordo che più di una volta mi ha chiamata "poveretta", come se io fossi un'inferiore, una povera ragazza straniera da compatire. **(Hi 23 F Marocco)**

Nonostante il suo inserimento scolastico alle medie fosse stato positivo, alle superiori **Hi 23** si è sentita trattata come “la straniera che aveva dei problemi” e che non poteva essere al livello dei suoi compagni. Pertanto ha deci-

so, dopo la bocciatura al primo anno del liceo classico, di cambiare scuola e di iscriversi ad un istituto professionale per operatore sociale.

Gli stimoli

Je 7, ragazza cinese di 14 anni, frequentante il primo anno dell'Istituto artistico, afferma che la scuola superiore le è sembrata più difficile rispetto alle medie, i professori più lontani e numerose le materie da studiare.

I restanti intervistati hanno affermato di essere stati bocciati al primo anno delle superiori appena arrivati in Italia, non tanto per problemi di tipo linguistico, ma per uno scarso impegno individuale.

Molti intervistati sostengono di non essersi sentiti stimolati ad andare a scuola e supportati nel loro percorso. Nel caso specifico di **Ru 11** e di **Jac 20**, i due giovani intervistati non hanno quasi per nulla frequentato la scuola superiore durante il primo anno.

Io ho fatto l'istituto tecnico industriale, ma sono stato bocciato. Facevo meccanica industriale.

Perché sei stato bocciato?

Non andavo mai a scuola, stavo a casa per mesi ...

Come era la tua scuola?

Una scuola incasinata. Ogni giorno entrano quattro o cinque persone, tutti fanno fuga.

(**Ru 11 M Marocco**)

Entrambi gli intervistati, dopo essere stati per due volte bocciati alle scuole superiori, si sono iscritti a corsi di formazione professionale.

In questa scuola professionale biennale gli intervistati affermano di aver trovato materie ‘pratiche’ e di sentirsi più appagati a seguire dei corsi che sono ‘utili’ per un immediato inserimento lavorativo.

I ragazzi intervistati che frequentano le scuole professionali sostengono che in queste scuole vi è più ‘disciplina’ rispetto agli Istituti tecnici in cui si erano precedentemente iscritti, ma allo stesso tempo di trovare maggiore ‘accoglienza’ in quanto stranieri da parte del personale scolastico, essendoci un coordinatore in classe addetto all’inserimento dei nuovi ragazzi.

E' una grande emozione essere alle superiori, qui ci sono tanti ragazzi grandi, mentre alle medie eravamo noi i grandi. La scuola superiore è più dura delle medie, i professori sono più distaccati, ti seguono di meno, mentre alle medie avevo degli insegnanti che ci tenevamo molto a me: se piangevo, se stavo male, se ero allegra loro se ne accorgevano.

Ora si fa meno caso a questi aspetti. Mi rendo comunque conto che io sono difficile, non voglio studiare e se mi costringono a farlo scoppio a piangere, poi inizio a ridere, insomma sembro a volte un po' schizofrenica. (**Je 7 F Cina**)

Non ci sono andato quasi mai a scuola il primo anno.

Perché non andavi a scuola?

Non mi piaceva, odiavo quella scuola.

Perché non ti piaceva?

Io ho scelto di fare l'indirizzo meccanico alle Aldini perché mio zio mi ha consigliato che il mestiere di meccanico era un buon lavoro, ma io odiavo la meccanica e ho deciso di non andarci. Ma non facevo fuga!! Io stavo a casa.

Cosa facevi a casa?

Scrivevo musica rap, io ho un mio gruppo.

I tuoi genitori non ti dicevano niente che non andavi a scuola?

No, a loro non interessa. (**Jac 20 M Kosovo**)

Mi piace perché faccio cose pratiche e so che quello che mi insegnano ha un senso.

Ha un senso questo tipo di studi, mentre prima non lo aveva?

Forse anche prima tutto aveva un senso, ma per me era difficile capirlo, ora vedo che io imparo e applico, prima no, tutto mi sembrava campato in aria.

(**Jac 20 M Kosovo**)

Perché non facevi niente?

Non so, non volevo studiare, non mi interessava. Io però lì andavo sempre a scuola, ma ero buttato sul banco a dormire, pensare alle mie cose, a scrivere al cellulare, a mandare messaggini. Non ascoltavo, ero lì fisicamente, ma la mia testa era da un'altra parte.

Perché non ascoltavi?

Per me quella scuola era troppo difficile, era una battaglia persa, io non capivo niente e i professori non potevano perdere tempo dietro a me. Io sono quello che sono, io so che non potrò diventare "qualcuno", io mi devo accontentare. Non tutti nascono geni, artisti o altro, io sono normale, una persona fra tante.

Nella vecchia scuola non ti sentivi molto stimolato o incoraggiato dagli insegnanti?

No, mi lasciavano al mio banco, sapevano che se alzavo la mano era solo per andare in bagno.

(Jac 20 M Kosovo)

Al contempo sostengono di non essersi sentiti seguiti dai professori delle scuole precedenti e di non 'essere stati in grado' di frequentare la scuola inizialmente scelta.

Le ripetute bocciature e il mancato inserimento nelle scuole precedenti hanno spesso innescato un forte sentimento di sfiducia nelle proprie capacità.

Pertanto si incorre nel rischio di interiorizzare 'un'etichetta di fallito' che gioca indubbiamente un peso considerevole nella riuscita scolastica, ovvero nella spinta a volere smentire tale pregiudizio, che si tramuta spesso, a causa di una fragilità insita nella condizione di crescita dell'adolescente, in una convinzione del soggetto stesso.

L'intervistato evidenzia una scarsa autostima per le proprie capacità, una mancanza di ambizioni, un auto-etichettamento e un'incapacità ad uscire dalla *underclass* in cui si trova.

Nel descrivere la scuola professionale frequentata, **Ma 21**, un ragazzo filippino di 15 anni, afferma che è "una scuola adatta agli stranieri", operando una distinzione fra le scuole per gli italiani e quelle in cui gli stranieri possono accedere senza sentirsi 'diversi'.

L'intervistato sostiene che la disponibilità economica, più che le differenze di tipo culturale, incide sulla possibilità di riuscita a scuola di un ragazzo italiano rispetto ad uno straniero.

Portano i giornali in classe, parlano di attualità, c'è una coordinatrice che si occupa dell'accoglienza e aiuta molto gli stranieri. E' una scuola adatta agli stranieri.

Il classico, i licei sono per gli italiani, per i ragazzi che possono andare all'università che vestono con roba firmata, che fumano le canne, che possono permettersi di sbagliare, tanto i genitori sistemano tutto.

Tu non puoi sbagliare?

Tutti sbagliano, ma io ho solo mia madre che è venuta qui a lavorare e si spacca la schiena per me e mia sorella, non può certo pensare a me che vado male, non so, in matematica. [...]

Un italiano va a scuola con il motorino, i suoi jeans firmati, le scarpe Nike, poi va a casa ed è tutto pronto da mangiare. Il pomeriggio esce, va in palestra, a danza, a musica, tutti corsi costosi. Se ha problemi a scuola c'è chi gli fa le ripetizioni. Credo che le differenze sono tante, non credi?

Io torno a casa e cucino per me e mia sorella che fa le elementari.

Il nostro svago è la bicicletta, la televisione, se non capisco qualcosa dei compiti nessuno paga le mie ripetizioni.

(Ma 21 M Filippine)

Si verificherebbe, pertanto, un processo *downward assimilation* nei casi in cui le famiglie da cui provengono gli adolescenti stranieri dispongano di scarse risorse

economiche, essendo impiegati spesso in lavori dalle "5 P", ossia pesanti, pericolosi, precari, poco pagati, penalizzati socialmente (Ambrosini, 2005) (**Tab. 6**).

Tab. 6 - Quadro riassuntivo dei tipi di assimilazione secondo Maurizio Ambrosini

Assimilazione tradizionale	L'avanzamento socio-economico si accompagna all'acculturazione nella società ricevente, e questa a sua volta comporta il progressivo abbandono dell'identificazione con un'appartenenza etnica minoritaria e di pratiche culturali distintive
Downward assimilation	<i>L'assunzione di un'identità etnica reattiva, contrapposta ai valori e alle istituzioni della società ricevente, tipica dei ghetti urbani e delle minoranze storicamente discriminate</i>
Assimilazione selettiva	La conservazione di tratti identitari minoritari, rielaborati e adattati al nuovo contesto, diventa una risorsa per i processi di inclusione e in modo particolare per il successo scolastico e professionale delle seconde generazioni

La famiglia

La molla che ha spinto molti ragazzi a proseguire gli studi, dopo aver vissuto una delusione scolastica, è stata, nella totalità dei ragazzi intervistati, la famiglia.

Per esempio, nel caso di **Gio 15**, ragazza rumena che frequenta l'ultimo anno del liceo linguistico, la famiglia ha spinto la figlia a non abbandonare la scuola, dopo una bocciatura in seconda superiore.

Un caso particolare è quello di **Ar 10**, ragazzo di 15 anni filippino che frequenta il primo anno dell'Istituto tecnico commerciale, che afferma di essersi sentito sostenuto sempre da suo padre, che per lui è un esempio e un valido punto di riferimento. Il padre di **Ar 10** è riuscito ad uscire da uno stato di deprivazione grazie ai suoi studi da infermiere. L'intervistato sostiene che nel suo paese di origine studiare è "un'opportunità" che non va sprecata.

Per questa ragione **Ar 10** afferma di voler andare all'università e di sentirsi in colpa per essere stato bocciato e di non essersi impegnato a scuola in passato.

Sia da **Ar 10** che da **Gio 15** è stato evidenziato il fatto che molti stranieri, anche se con titoli elevati, sono costretti a svolgere mansioni umili e che questo può rappresentare un disincentivo per molti studenti stranieri ad impegnarsi a scuola, non avendo la possibilità di accedere a "lavori qualificati".

Non volevo più venire a scuola, mi mancava questa voglia, non ero stimolata, ma i miei genitori mi hanno imposto di andare avanti.
(**Gio 15 F Romania**)

Mio padre ha molta esperienza come infermiere, solo che qui appena arrivati in Italia non ha potuto trovare lavoro per il suo campo e si ritrova alla Coop a pulire per terra [...] Anche mia madre lavorava come segretaria nelle Filippine, ma ora in Italia fa la domestica.
(**Ar 10 M Filippine**)

Molti pensano che essendo in un Paese straniero le possibilità di lavoro sono più basse, lo straniero non viene scelto per lavorare in ruoli "importanti". Quindi molti preferiscono non perdere tanto tempo a studiare, se poi alla fine ti tocca fare la badante.
(**Gio 15 F Romania**)

Le differenze

Il fatto di non rimarcare in classe le differenze fra ragazzi provenienti da diverse origini è considerato un altro fattore importante al fine di favorire l'inserimento.

Sa 12, ragazza di 16 anni moldava, afferma di non voler affrontare in classe il tema dell'immigrazione per non sentirsi ripetere quotidianamente di essere straniera.

L'intervistata evidenzia come sia importante cercare di superare la contrapposizione dei termini di paragone tra "noi" e "loro".

Per l'intervistata è opportuno evidenziare le affinità e non le differenze, al fine di creare una coesione fra ragazzi italiani e stranieri.

E' importante parlare di immigrazione a scuola?

Io credo che sia meglio di no, perché è veramente pesante sentire ogni giorno che sei straniero.

(Sa 12 F Moldava)

A.3.4 - Sintesi dei principali risultati

A partire dai tre momenti possibili di inserimento scolastico del ragazzo straniero (scuola elementare, media inferiore e media superiore) sono stati analizzati i punti di forza e le criticità della scuola nel saper accogliere alunni provenienti da diversi contesti nazionali.

- 1) Per quanto riguarda la scuola **primaria** è da sottolineare come molti intervistati sono nati in Italia o abbiano già compiuto un anno di inserimento alle scuole materne. Tuttavia, anche coloro che si sono inseriti in terza o in quarta elementare hanno raccontato di aver ricevuto un'accoglienza positiva da parte degli insegnanti. Alle scuole primarie i maestri cercano di aiutare i ragazzi stranieri, attivando inizialmente dei percorsi didattici individuali, promuovendo dei laboratori ludico-espressivi per rafforzare la coesione fra gli alunni e la reciproca conoscenza delle diverse culture.
- 2) Nella scuola **secondaria di I grado** è stato invece possibile osservare come si siano verificate alcune difficoltà nell'interazione con i compagni di classe autoctoni, nella prima fase dell'inserimento. Il desiderio di accelerare il processo di assimilazione ha perciò spinto alcuni intervistati a praticare forme di "mimetismo", che in alcuni casi possono condurre a comportamenti che tendono a nascondere le proprie origini. E' evidenziato in molti passaggi delle interviste come l'apprendimento della lingua inizi a diventare un problema, in particolare, nella scuola secondaria di I grado. La non conoscenza dell'italiano è un fattore discriminante sia per la riuscita scolastica che per l'inserimento nel gruppo dei pari. I problemi intrinseci della pre-adolescenza si sommano a quelli derivanti dalla condizione di straniero. Alle scuole medie iniziano a verificarsi i primi casi di ritardo scolastico in ingresso e di esito scolastico negativo, due fattori che penalizzano particolarmente i ragazzi stranieri e li discostano dai compagni autoctoni. Tuttavia, la scuola secondaria di I grado è descritta, dalla maggior parte degli intervistati, in termini positivi, evidenziando da un lato il rapporto affettivo instaurato con alcuni docenti e dall'altro le differenze con la scuola del proprio paese di origine che invece è in genere descritta come austera, rigida e poco attenta agli aspetti più prettamente emotivi degli studenti. In particolare, la scuola media italiana è stata descritta come una 'scuola libera' in cui non vi sono punizioni corporali, ma libertà di pensiero e di comportamento.
- 3) I ragazzi intervistati giunti in Italia **in età ormai adolescenziale** hanno affermato di aver riscontrato molti ostacoli nel loro inserimento scolastico. Innanzitutto, alcuni intervistati anche se frequentavano già la terza classe nella scuola secondaria di II grado in patria, sono stati inseriti in Italia al primo anno a causa della scarsa conoscenza dell'italiano. Molti degli intervistati, dopo aver frequentato il primo anno in un liceo o in un istituto tecnico, hanno cambiato scuola indirizzandosi verso percorsi di studio più brevi e professionalizzanti. I licei vengono descritti come scuole in cui si presta poca attenzione all'accoglienza o alle esigenze personali degli studenti, dove viene valorizzato esclusivamente l'apprendimento dei contenuti e dove la selezione risulta più elevata. L'influenza del gruppo dei pari assume un peso considerevole nell'andamento scolastico, insieme al sostegno familiare. L'appoggio della famiglia è stato definito come una delle ragioni che ha spinto la maggior parte degli intervistati a non abbandonare gli studi.

A.4 - Aspettative e percorsi scolastici

Nel presente capitolo sono riportate le testimonianze dei **25** adolescenti di origine straniera intervistati inerenti al loro orientamento scolastico, alle aspettative nei confronti della scuola superiore scelta e le proposte di eventuali

miglioramenti del sistema scolastico.

L'obiettivo è quello di comprendere le aspettative riposte dagli intervistati nei confronti della scuola italiana e comprendere cosa la scuola è riuscita ad offrire loro.

A.4.1 - La scelta della scuola secondaria di II grado

Dei 25 adolescenti di origine straniera intervistati **12** frequentano il **liceo**, **9** gli **istituti tecnici e professionali** e **4** i **corsi di formazione** professionale biennali.

Tra i 12 intervistati iscritti al **liceo**, 6 frequentano il liceo linguistico, 4 il liceo socio-psico-pedagogico, uno il liceo scientifico e uno il liceo delle scienze sociali.

Tra i 9 intervistati iscritti in istituti tecnico-professionali, 2 frequentano l'istituto commerciale, uno l'industriale, uno l'artistico, 3 l'istituto professionale di grafica, uno l'istituto professionale di meccanica e uno l'istituto professionale del turismo.

I **4** studenti stranieri che frequentano **corsi di formazione professionale**, sono iscritti rispettivamente a corsi di

grafica, cucina, amministrativo-contabile ed elettronica.

Nella maggior parte dei casi gli intervistati dicono di aver scelto autonomamente il proprio indirizzo scolastico, a prescindere dai consigli che i professori delle scuole secondarie di I grado avevano espresso.

Secondo alcuni intervistati, infatti, i professori delle scuole secondarie di I grado tenderebbero a indirizzare i ragazzi stranieri, anche quelli più meritevoli, verso percorsi professionali, in quanto si ritiene che le scarse possibilità economiche delle famiglie di provenienza possano rappresentare un vincolo che non permetta loro di accedere, in seguito, all'università.

I tuoi professori alle medie cosa ti avevano consigliato?

Di fare un istituto professionale come operatore sociale.

In genere i professori delle medie a tutti gli stranieri, anche se vanno bene, dicono di fare le scuole professionali perché pensano che non hanno i soldi per l'università, perché credono che gli stranieri sono qui solo per lavorare. A me non importa quello che mi hanno detto, io voglio fare la psicologa e se anche guadagnerò poco non mi importa, è questo che voglio fare. **(Hi 23 F Marocco)**

Secondo me, magari trovandoci in una condizione economica non florida gli insegnati alle medie pensano che è meglio che faccia qualcosa di più pratico e non consigliano al ragazzo straniero il liceo. Gli stessi familiari hanno l'idea che è meglio fare qualcosa di pratico per dare un aiuto concreto alla famiglia e non cose lunghe, come andare all'università che implicano dei costi e non portano subito del pane a casa. **(So 9 F Colombia)**

A volte anche i genitori spingono i propri figli verso un istituto scolastico in cui riescono ad intravedere prospettive lavorative future. Per esempio, nel caso di **Kam 17**, ragazzo di 19 anni albanese, i genitori le hanno consigliato il liceo linguistico invece di quello artistico, in quanto non intravedevano prospettive lavorative concrete in quel campo.

Io ero indecisa fra questo e il liceo artistico, ma poi ho deciso di fare il liceo linguistico, anche perché i miei non erano molto d'accordo che facessi l'artistico. Tuttavia conservo il sogno di fare, alla fine delle superiori, la scuola di stilismo. **(Kam 17 F Albania)**

Ho scelto questa scuola perché mi sembrava un indirizzo adatto a me, al mio carattere e anche alle mie idee e per fortuna ho trovato quello che stavo cercando, un indirizzo interessante e meraviglioso. Studiare queste materie mi fa vivere la mia infanzia, la mia adolescenza, capisco perché la gente si comporta in un certo modo ...

Scienze sociali mi interessa perché man mano imparo cose nuove e mi aiuta ad avere un'istruzione molto alta.

(Ma 8 F Marocco)

La maggior parte degli intervistati che frequenta il liceo dichiara di essere soddisfatta della scelta e molti, come nel caso di **Ma 8**, scelgono la scuola in base ai propri interessi personali, senza prestare particolare attenzione alle eventuali prospettive future ma decidono di intraprendere un determinato percorso di studi per un arricchimento personale.

Eli 13, ragazza romena di 16 anni, afferma di essersi iscritta al primo anno del liceo socio-psico-pedagogico perché vorrebbe in futuro lavorare con i bambini. In Romania frequentava una scuola collegata all'industria alimentare, ma in Italia non è presente una scuola equivalente e, dovendo iniziare dal primo anno, ha scelto un indirizzo differente comunque affine ai suoi interessi.

Gli intervistati che hanno scelto di iscriversi ad un istituto tecnico hanno operato questa scelta in modo autonomo, sulla base dei propri interessi e aspirazioni. Alcuni degli intervistati inoltre non escludono la possibilità di proseguire gli studi andando all'università.

Perché hai scelto questa scuola?

Perché penso di essere portato per questo tipo di studi, mi piace la matematica.

Cosa vorresti fare dopo?

Mi piacerebbe fare l'Università, forse economia. **(Os 5 M Marocco)**

Io in Romania facevo industria alimentare, ma non sapendo l'italiano ho dovuto re-iniziare dalla prima. Ho scelto questa scuola perché mi piacciono i bambini e vorrei fare la maestra d'asilo. **(Eli 13 F Romania)**

Perché hai scelto questa scuola?

Perché mi piacciono le lingue, io so perfettamente tre lingue.

Cosa vorresti fare dopo la scuola?

La guida turistica o lavorare in un'agenzia di viaggi.

(Pe 3 M Brasile)

Perché hai scelto questa scuola?

Perché mi piace il corso, mi piace la matematica, anche se ho un po' di difficoltà.

I tuoi professori nella tua precedente scuola ti hanno aiutato o dato dei consigli per la scelta della tua scuola?

Sì, loro mi hanno orientato, io avevo delle cose che riuscivo a fare bene, come cucinare, e pensavo di andare all'alberghiero. Ma poi alla fine io non vorrei cucinare sempre, lo faccio non perché mi piace, cucino per me e mia sorella più piccola. **(Ar 10 M Filippine)**

Vi sono stati anche casi di ragazzi che hanno scelto la scuola superiore in base alle proprie amicizie, alla vicinanza con la propria abitazione, senza pensare alle prospettive future. Alcuni ragazzi intervistati che si sono orientati verso corsi di formazione professionale sono stati, nella maggior parte dei casi, bocciati negli istituti tec-

nici in cui si erano precedentemente iscritti. L'iscrizione ai corsi di formazione professionale rappresenta una 'seconda scelta'. Gli intervistati sostengono di essere soddisfatti di poter fare una 'scuola occupazionale', le cui materie sono 'pratiche' e in cui riescono ad intravedere un concreto sbocco professionale.

Perché hai scelto questa scuola?

Perché mia cugina fa questa scuola e io non sapevo dove andare. Non so bene l'italiano, non ho familiarità con nulla, preferisco andare dove c'è qualcuno che conosco.

I tuoi professori alle medie cosa ti consigliavano?

Una scuola professionale, agli stranieri consigliano sempre questo.

Perché?

Perché non sono a livello alto di chi ha fatto qui tutte le scuole. Mi hanno promosso per fiducia alle medie, io non era a livello degli altri.

(Ma 21 M Filippine)

Ma 21 afferma che ha scelto di fare una scuola professionale con indirizzo amministrativo solo perché è frequentata anche da sua cugina. Sarebbe che per lui una scuola sia uguale ad un'altra, quello che conta è avere un diploma per poter accedere al mondo del lavoro.

So 9, ragazza colombiana di 17 anni, afferma che a molti adolescenti stranieri manca la consapevolezza di capire che anche materie più astratte come, ad esempio la filosofia o il latino, hanno la loro utilità.

Inoltre, secondo l'intervistata spesso manca un incoraggiamento da parte della famiglia e dei professori che potrebbero spingere i ragazzi stranieri ad intraprendere un percorso di studi più 'ambizioso'.

Il problema linguistico è solo iniziale, poi si supera, si impara la lingua. Alla nostra età è facile. Forse non c'è un adeguato incoraggiamento da parte della famiglia e dei professori. [...] In alcuni ragazzi credo che manchi la consapevolezza di capire che quello che fai a scuola ti serve. Molti non lo capiscono. Molti non capiscono a cosa serve il latino o la filosofia, invece sono materie utili che ti aiutano a ragionare, a fare dei collegamenti logici.

(So 9 F Colombia)

A.4.2 - Motivazioni verso l'istruzione e riuscita scolastica

In questo paragrafo viene focalizzata l'attenzione sul sistema di interazioni che possono favorire un positivo risultato scolastico degli studenti stranieri.

Alcuni intervistati anche se provengono da famiglie non istruite e con pochi mezzi economici hanno avuto una 'buona riuscita' scolastica.

Kam 17 che frequenta l'ultimo anno del liceo linguistico individua sia alcuni fattori oggettivi esterni che possono essere di ostacolo per uno straniero nel suo percorso scolastico, che fattori più soggettivi che dipendono dalle capacità del soggetto di comprendere il valore dell'istru-

zione. I ragazzi stranieri, secondo **Kam 17**, sono spinti dalle famiglie di origine a lavorare più che a studiare. Secondo l'intervistata, la cultura non è ritenuta un valore importante, ma i ragazzi punterebbero ad ottenere delle soddisfazioni immediate, tangibili.

Lin 22, ragazza cinese di 17 anni, focalizza l'attenzione sul valore dell'impegno individuale. **Lin 22** racconta di essere stata vittima di discriminazioni, di aver dovuto affrontare molti problemi nei rapporti con i suoi compagni, ma nonostante questi ostacoli non ha mai voluto smettere di studiare e di applicarsi.

La parola immigrazione si sposa con quella di povertà. Chi viene in Italia e lascia il proprio Paese lo fa spesso per migliorare la propria condizione economica, si pensa di accumulare del denaro e poi tornare in patria, si ha un progetto provvisorio. I ragazzi sono spinti a lavorare, più che a studiare, non si pensa che lo studio possa essere un'occasione importante di ascesa sociale per un ragazzo, c'è tanta ignoranza. Molti ragazzi poi non vogliono guardare più in là del proprio naso, vogliono restare ignoranti e sguazzano in questo mondo di piccole cose, guadagnano qualche soldo per comprarsi le scarpe per giocare a pallone, i jeans firmati, il motorino, il cellulare nuovo, ma la vita non è fatta solo di cose. E' difficile capire quando si ha 14/15 anni che le poesie che studi possono servire a qualcosa, non si capisce il senso di quello che la scuola riesce a darti. In più, se sei straniero con difficoltà economiche e i tuoi genitori non possono seguirti perché fanno turni di lavoro stressanti, spesso fai delle scelte sbagliate.

(Kam 17 F Albania)

Io credo che non è più difficile per uno straniero diplomarsi, perché se uno si impegna i risultati sono gli stessi. L'intelligenza, le capacità creative di ognuno non dipendono da dove nasci, ma da come sei tu. Io credo che non bisogna sempre dare la colpa alla scuola o ai genitori se le cose non vanno, ognuno ha le sue responsabilità.

(Lin 22 F Cina)

Comprendere il valore dell'istruzione è fondamentale per assicurarsi una 'buona riuscita' scolastica. Secondo **So 9**, spesso manca in alcuni adolescenti la consapevolezza che la scuola abbia una sua utilità. In particolare, fare sport per lei è stata un'esperienza significativa che le ha insegnato a disciplinarsi, ad essere competitiva e a lottare per raggiungere un risultato.

Mi ha aiutato molto lo sport, perché lo sport ti dà una certa disciplina e ti fa capire che se uno non si impegna non raggiunge nessun risultato e lo stesso vale anche per la scuola.

(So 9 F Colombia)

La scuola è vista soprattutto per le ragazze intervistate come un importante mezzo per raggiungere una propria indipendenza economica e una emancipazione culturale. La maggior parte delle ragazze intervistate ha, inoltre, affermato di voler andare all'università.

Per esempio, **Ma 8** racconta come la mancanza di dialogo con sua madre, completamente analfabeta, è causata da una distanza culturale. La scuola è perciò considerata come un importante mezzo di promozione sociale.

Alcune ragazze intervistate affermano di sentire il peso di una doppia discriminazione: essere donne e straniere. Sia gli intervistati maschi che le intervistate femmine hanno, infatti, affermato che le ragazze sono “più limitate” nella possibilità di intraprendere un lavoro. Alcune intervistate che provengono da contesti culturali in cui è presente una netta distinzione fra ruoli maschili e femminili ribadiscono con forza il valore e l'importanza che l'istruzione riveste per una donna.

Per **Ar 10**, ragazzo filippino di 15 anni, all'interno del contesto scolastico non vi sono differenze fra maschi e femmine; nella scelta della scuola le ragazze sono ‘limitate’, in quanto non possono accedere a tutti i lavori che possono invece fare gli uomini.

E' da precisare che se le ragazze straniere possono sentirsi più limitate nell'accesso al mondo del lavoro, sono invece più facilitate dalle loro famiglie per quanto riguarda il mondo dell'istruzione. Molte ragazze straniere sono maggiormente sostenute dalla loro famiglia nell'intraprendere studi non professionalizzanti, ad iscriversi ai licei o all'università, mentre spesso i ragazzi sono spinti a svolgere un percorso scolastico più breve in grado di assicurare un immediato sbocco lavorativo, in modo da poter sostenere l'economia familiare.

Un altro motivo per cui, secondo gli intervistati, non vi è un eccessivo investimento nei confronti della scuola è il costante desiderio di voler tornare in patria e considerare la permanenza in Italia come temporanea.

“L'eterna questione del ritorno” è un interrogativo che attanaglia molti immigrati, e non risparmia i loro figli.

Quand'anche avvenga un insediamento stabile nel nostro Paese, il progetto di rientrare nella madrepatria non viene mai del tutto accantonato. Infine, vi sono situazioni in cui i genitori decidono di accantonare l'idea di tornare in patria proprio per il benessere dei figli e per garantire loro maggiori prospettive future.

L'istruzione è importante, aiuta la donna a migliorare la sua condizione sociale nella società moderna. Non è più come in passato, come con mia madre, che la donna deve stare in casa. Ora la donna deve e può fare: madre, moglie e lavoratrice. (**Ma 8 F Marocco**)

Credo che per una donna sia importante l'istruzione più che per un uomo, perché è un modo per essere alla pari, quindi mi piacerebbe continuare a studiare. Nella mia cultura, ma anche in Italia le donne sono discriminate, sono più limitate di un uomo e credo che l'istruzione sia un'importante conquista per ogni donna italiana o straniera. (**Hi 23 F Marocco**)

A scuola non vi sono troppe differenze, poi vi sono lavori adatti alle femmine come la parrucchiera e lavori che possono fare solo i maschi come il muratore e il meccanico. Queste differenze ci sono, diciamo che le ragazze sono più limitate, perché possono fare meno mestieri dei maschi. (**Ar 10 M Filippine**)

En 25 racconta come avrebbe voluto più volte lasciare la scuola, ma di aver proseguito lo studio, nonostante i numerosi ostacoli e bocciature per non deludere i genitori, per “non essere un perdente” e non rendere vano il sacrificio dei propri genitori. Non riuscire a diplomarsi è “una vergogna” troppo grande da affrontare anche per i parenti rimasti in patria, a cui si cerca di presentare un'immagine positiva della propria permanenza in Italia, celando spesso le numerose difficoltà da sostenere.

I miei genitori hanno sempre lottato per farmi studiare e farmi avere il meglio ... E poi io mi sono sempre sentito bene qua, tanto da rifiutare più la cultura albanese che quella italiana, cioè mi sento più italiano che albanese. Qua mi sento proprio a casa mia. (**Em 16 M Albania**)

A.4.3 - Proposte di miglioramento della scuola

In questo paragrafo sono state riportate le proposte di miglioramento avanzate dagli intervistati.

In riferimento alla secondaria di II grado, alcuni intervistati sostengono che a scuola non è sollecitato uno scam-

bio culturale, che non sono presenti mediatori culturali e che non sono a conoscenza se nel loro istituto vi sia un docente che si occupa dell'inserimento dei ragazzi stranieri. Rispetto al tema dell'intercultura gli studenti stra-

nieri intervistati hanno affermato l'importanza di incentivare un dialogo interculturale e problematizzare il tema dell'im-migrazione.

Alcuni intervistati sottolineano come, tuttavia, parlare di multiculturalità in astratto non sia molto utile e che non

Secondo me i professori non sempre sono preparati ad accogliere i ragazzi stranieri. Dovrebbero esserci degli insegnamenti sulle varie culture, sull'Asia, sui Paesi da cui provengono gli immigrati. Anche noi non sappiamo niente. [...]

Fare delle attività in cui ogni alunno si mette in situazioni particolari e vedere cosa farebbe in queste situazioni se incontrasse un immigrato, magari sarebbe più utile invece che chiedere in astratto se sei o no a favore dell'immigrazione. (Em 16 M Albania)

Inoltre, alcuni intervistati sostengono che spesso gli stessi professori non sono a conoscenza delle diverse tradizioni e culture, pertanto sarebbe importante organizzare attività con personale esterno, in modo che queste lezioni possano essere utili sia per gli studenti che per i docenti.

Indispensabile è, secondo gli intervistati, aprire un dibattito sui temi interculturali, al fine di favorire un miglior inserimento dei ragazzi stranieri, ma anche abbattere molti pregiudizi e stereotipi.

Tuttavia, tali iniziative dovrebbero, secondo So 9, essere organizzate anche dagli studenti stessi, durante le assemblee di istituto, in modo che non siano vissute come delle "imposizioni" da parte degli insegnanti.

Intraprendere discussioni in classe, con la guida di un docente, può non far emergere le opinioni 'sincere' degli studenti. Em 16 afferma che molti studenti tendono a compiacere i professori, senza esprimere il proprio pensiero, mentre per poter combattere certi stereotipi sarebbe opportuno che tutti esprimessero il proprio punto di vista senza timore di essere 'giudicati'.

Inoltre, è ritenuto importante non svolgere esclusivamente lezioni frontali, ma sviluppare un rapporto più interattivo con gli studenti che spesso non sono abituati ad esprimere una propria opinione, ma si limitano a ripetere quanto è stato detto in classe, letto su un libro o visto in televisione.

Secondo Em 16, risultano più interessanti le testimonianze dirette di persone che hanno vissuto questa esperienza, come nel caso degli immigrati, ma questo metodo potreb-

produca risultati concreti; propongono invece di organizzare laboratori interattivi e invitare persone provenienti da altre culture che possano raccontare la loro esperienza, favorire la diffusione di un personale docente multietnico e lo scambio culturale con scuole di altri Paesi.

Non sarebbe male prendere spunto dalle scuole straniere, aggiungendo dei corsi di cucina per insegnare ai giovani a cucinare ed alimentarsi bene.

Tante ragazze qui in Italia hanno dei disturbi alimentari e credo che sia importante trattare questo tema. Nutrirsi serve al corpo e all'anima.

Inoltre, sarebbe bello anche per le ragazze straniere recuperare ricette del proprio paese e potrebbe essere un momento importante di socializzazione.

(Lin 22 F Cina)

La mia prof. di religione pensava che in Marocco c'era solo deserto e che non vi fossero montagne.

Le persone si basano sui pregiudizi, si basano su quello che dicono i telegiornali. (Sa 14 F Marocco)

Si dice che in Cina si sfruttano i bambini, ma non si dice che anche qua le persone vengono sfruttate.

Non si parla di immigrazione come la viviamo noi. Bisogna anche parlarne fra noi ragazzi non solo con i professori, non deve essere sempre e solo una imposizione da parte loro. (So 9 F Colombia)

Il punto è che spesso vi sono solo queste lezioni frontali in cui tu sei un recipiente vuoto, mentre anche noi possiamo avere una nostra opinione. Noi però non siamo abituati ad esprimerci, perché non ci hanno allenato a questo. (So 9 F Colombia)

be essere proposto anche per altri temi di carattere sociale.

Parole come scambio, dialogo, interazione sono i termini maggiormente usati dagli intervistati nell'avanzare proposte di miglioramento per la scuola superiore.

In particolare, Am 18 si sofferma sull'importanza di riuscire a "mescolare" le culture, in quanto la commissione di più culture è da considerarsi un arricchimento.

Credo che sia importante parlare direttamente con le persone che hanno vissuto una situazione e non solo leggere sui libri le statistiche sugli immigrati, ma guardare in viso un immigrato e sentire dalle sue parole la sua esperienza senza filtri di altri. Questo però non vale solo per l'immigrazione, sarebbe utile anche per altri temi come la povertà, la droga, l'anoressia. (Em 16 M Albania)

Ora si parla di fare le classi separate dalle elementari, ma io non sono d'accordo mi sembra una ghettizzazione, importante è mescolare le culture, non chiuderle ognuna nella sua scatola blindata. [...]

Cosa vuol dire per te integrarsi?

Vuol dire sentirsi a proprio agio e apprezzati per la propria diversità, non nonostante la propria diversità. (Am 18 F Costa d'Avorio)

A.4.4 - Prospettive per il futuro

L'indagine si è infine prefissa di analizzare le aspettative dei ragazzi stranieri intervistati, focalizzando l'attenzione sul processo di scelta, largamente in via di definizione nel corso del periodo adolescenziale, che riguarda la propria carriera futura.

L'orientamento al proseguimento degli studi da un lato e la ricerca di un lavoro dall'altro è in larga misura legato al significato attribuito alla scuola, come abbiamo visto in precedenza.

E' possibile sintetizzare le aspettative future individuate dagli studenti stranieri nelle seguenti tipologie:

- un **primo gruppo** di intervistati, formato da **13** soggetti, è costituito da coloro che intendono continuare gli studi dopo la scuola secondaria di II grado;
- un **secondo gruppo** di **5** soggetti, è composto da studenti incerti già nella scelta dell'indirizzo della scuola superiore, che vedono il loro futuro come "lontano" e non sono ancora in grado di portare avanti dei progetti definitivi;
- un **terzo gruppo**, costituito da **7** soggetti, è invece decisamente orientato verso scelte scolastiche e prospettive lavorative di natura tecnica o professionale.

Chi vuole proseguire gli studi

1) I ragazzi del **primo gruppo** hanno sostenuto di voler andare all'università. Gli indirizzi prevalentemente scelti sono: lingue, psicologia ed economia, coerentemente con la scuola superiore frequentata (liceo linguistico, liceo socio-psico-pedagogico e istituto tecnico commerciale).

L'aspirazione di **Ma 8** che frequenta l'ultimo anno del liceo di scienze sociali è quella di diventare assistente sociale e di iscriversi al corso di laurea in servizio sociale. L'intervistata afferma di voler intraprendere questo corso di laurea perché vuole 'sfruttare' la sua condizione di doppia appartenenza, ovvero di conoscere la cultura italiana e quella marocchina, al fine di utilizzare questa ri-

sorsa come un valore aggiunto.

Anche le ragazze che hanno scelto di iscriversi a psicologia motivano la propria scelta con il loro essere straniere e di aver, pertanto, la capacità di comprendere i problemi di altre persone, perché hanno vissuto sulla propria pelle un disagio. In questo senso, si verificherebbe un rovesciamento dello stigma (Goffman, 1963): la condizione di straniero da stigma tenderebbe a divenire un vantaggio per alcune professionalità.

Vi sono due intervistate che, nonostante abbiano frequentato il liceo linguistico hanno deciso di cambiare totalmente indirizzo e di iscriversi, dopo le superiori, ad una scuola di stilismo.

E' da precisare che anche chi ha scelto una scuola professionale, come per esempio **Ste 4**, e non aspira ad andare all'università, non sia orientato a svolgere un lavoro solo per una motivazione di tipo economico, ma desideri svolgere un 'lavoro creativo'.

Alcuni intervistati hanno, infatti, sostenuto che il loro primo obiettivo non è il guadagno, ma un lavoro gratificante.

Il lavoro che progetto per il mio futuro è di fare l'assistente sociale, il motivo è perché io appartengo a un'altra cultura, quella marocchina, ma anche a quella occidentale e per questo vorrei sfruttare la mia conoscenza, la mia cultura per aiutare le persone che hanno bisogno, soprattutto gli stranieri. (Ma 8 F Marocco)

Gli incerti

2) Gli studenti stranieri del **secondo gruppo** frequentano i primi anni delle scuole superiori e non si sono ancora interrogati sul loro futuro. In particolare, alcuni degli intervistati hanno scelto la scuola superiore senza una particolare motivazione e non attribuiscono alla scuola un valore importante. Alcuni intervistati sono molto incerti sul loro futuro, perché aspirano a tornare in patria, in quanto sono venuti in Italia insieme ai propri genitori e per questa ragione non si sentono di investire in progetti che riguardano il loro futuro in Italia.

La scuola mi piace, ma non è fra le cose a cui io tengo. Spesso non studio, non faccio i compiti, lo so che è sbagliato, è brutto essere bocciati, ma ci sono dei momenti in cui non riesco a pensare alla scuola, sono tanti i pensieri che ho. [...]
Per me una scuola serve solo a prendere un diploma, non credo che possa servire a diventare diversa come persona; è la strada che ti insegna, non la scuola. (Ta 2 F Madagascar)

Io vorrei tornare nel mio paese, perché tutta la mia famiglia è lì, cugini, zii e mio padre, specialmente mio padre. Io tornerei da mio padre, perché io mi sento “tra gli italiani” ma non italiano. Mi sento ben integrato, ma le mie radici sono lì, quello è il mio Paese. (Ste 4 M Romania)

Verso il lavoro

3) Il **terzo gruppo** di intervistati afferma di essere orientato a voler trovare un lavoro immediatamente dopo aver conseguito il diploma per acquisire una propria indipendenza economica e di concepire la scuola come un luogo dove apprendere le conoscenze che devono risultare utili ed immediatamente applicabili nel mondo del lavoro. In un paio di casi gli intervistati hanno sostenuto che la scuola è utile solo per avere un diploma, documento indispensabile per accedere al mondo del lavoro.

La cittadinanza

Infine, è stato affrontato da parte degli intervistati maggiori il tema della cittadinanza. Tutti gli intervistati hanno dichiarato di voler ottenere la cittadinanza italiana.

E' comunque possibile distinguere gli intervistati in 2 gruppi sulla base delle motivazioni:

- ✓ coloro che desiderano ottenere la cittadinanza soprattutto per ricavarne un ‘vantaggio pratico’, ovvero di non dover rinnovare il permesso di soggiorno;
- ✓ coloro che desiderano essere cittadini italiani per ragioni legate alla propria identità.

In particolare, gli intervistati del primo gruppo operano una distinzione fra cittadinanza “legale” e “sociale”, affermando che lo stigma di immigrato comunque persiste, nonostante l’ottenimento della cittadinanza italiana e la conseguente trasformazione del proprio status giuridico.

Per **Kam 17** l’identità dell’individuo non deriva da uno status giuridico, ma dalla propria cultura di appartenenza e dall’educazione trasmessa dalla famiglia. Le radici di un individuo sono parte del soggetto stesso.

Inoltre, rinnegare completamente le proprie origini è visto come una sorta di tradimento nei confronti della propria cultura di origine, della propria identità nazionale.

E' importante ottenere la cittadinanza?

Secondo me non cambia più di tanto, potresti avere un’agevolazione per i documenti, ma se sei marocchina non è il pezzo di carta che ti fa essere italiana. (Sa 14 F Marocco)

Io sono albanese e la cittadinanza legale non cancella quello che io sono, io non voglio rinnegare le mie origini perché sono parte di me, io sono così anche perché sono albanese, è un tutt’uno con me stessa. (Kam 17 F Albania)

Per gli intervistati che sono nati in Italia o vi risiedono da molti anni, ottenere la cittadinanza è invece di primaria importanza. I progetti futuri di questo gruppo di intervistati sono infatti da realizzare in Italia, in quanto affermano di “sentirsi italiani” e di voler essere riconosciuti come tali anche dal punto di vista giuridico, al fine di accedere pienamente alle stesse opportunità lavorative degli autoctoni e non essere considerati più come “italiani a metà”.

Nel corso dell'intervista, **Ma 8** sottolinea il concetto di incertezza e instabilità riferendosi anche alle nuove leggi sull'immigrazione, ribadendo il diritto per un individuo che desidera costruire il proprio futuro in Italia ad essere riconosciuto dal punto di vista giuridico al pari di un autoctono.

Inoltre, molti intervistati desiderano ottenere la cittadinanza per assicurarsi il diritto di voto e per accedere a determinati ambiti lavorativi che sono ad esclusivo appannaggio dei cittadini italiani.

Per esempio, **Al 6** aspira ad entrare nell'esercito italiano.

Ottenere la cittadinanza è perciò da alcuni intervistati rivendicato come un diritto per assicurarsi la 'piena partecipazione' alla vita sociale, politica e culturale del territorio in cui sono residenti.

Vorrei averla, ho fatto richiesta, per ora ho il permesso di soggiorno. Avere la cittadinanza è una cosa a cui io tengo molto, sia per il lavoro e sia per essere non più una persona a metà, ma metter un punto fermo nella mia vita in Italia e poter costruire il mio futuro senza instabilità ed incertezze.
(**Ma 8 F Marocco**)

A.4.5 - Sintesi dei principali risultati

Sulla base delle interviste raccolte è possibile evidenziare quanto sia stretto il legame fra scelta scolastica, riuscita, motivazione all'istruzione e aspettative future.

Gli intervistati sostengono, nella maggior parte dei casi, di aver scelto autonomamente l'indirizzo della scuola secondaria di II grado.

Gli stessi intervistati spesso operano una distinzione fra "scuole per italiani e quelle per stranieri".

Prima di definirsi stranieri, alcuni intervistati si definiscono persone appartenenti ad una classe sociale medio-bassa e questa appartenenza sembra essere l'elemento maggiormente distintivo che li separa dai propri coetanei autoctoni.

Un ruolo cruciale rivestono le risorse e le strategie attivate dalle famiglie e la loro capacità nel favorire la carriera scolastica dei figli.

Tuttavia, gli intervistati sottolineano un altro fattore che li ha spinti ad apprezzare la scuola e a voler investire nella loro formazione: la motivazione all'istruzione, ovvero la capacità di comprendere il valore della cultura.

Nel momento in cui si riescono a maturare ambizioni e aspirazioni che non si fermano all'ottenimento di un risarcimento puramente monetario e immediatamente spendibile del proprio impegno lavorativo, anche la scuola e i suoi insegnamenti assumono un altro peso.

La scuola è considerata, soprattutto per le ragazze intervistate, come un importante mezzo per raggiungere una propria indipendenza.

La maggior parte delle ragazze intervistate ha affermato di voler andare all'università.

Mentre i ragazzi sono maggiormente spinti dai familiari ad andare a lavorare più che a proseguire gli studi, in quanto sono ritenuti potenziali *breadwinner* e, quindi, responsabili nel provvedere alle risorse della propria famiglia, le ragazze hanno invece maggiore libertà di scelta nel proprio indirizzo di studi, godendo della possibilità di intraprendere percorsi scolastici che non necessariamente portano ad un'immediata occupazione.

Un terzo fattore che è stato individuato per una 'buona riuscita' è il funzionamento dei sistemi scolastici, ovvero il loro grado di apertura/inclusione nei confronti degli alunni con un *background* linguistico e culturale diverso, gli investimenti nella formazione di un sistema educativo che punta a considerare l'intercultura come un valore.

Infine, è stato soltanto accennato il tema della cittadinanza da parte degli intervistati maggiorenti.

Tutti gli intervistati affermano di voler ottenere la cittadinanza italiana.

Alcuni sostengono che le ragioni che li spingono ad avanzare tale richiesta sono di natura prettamente "pratica", per evitare le lunghe file per il rinnovo del permesso di soggiorno.

Altri invece ribadiscono il desiderio di accedere pienamente alla vita sociale e politica del contesto in cui risiedono e di voler ottenere la cittadinanza in quanto si considerano italiani sul piano identitario e desiderano essere riconosciuti come tali anche dal punto di vista giuridico.

A.4.5 - Conclusioni

L'immigrazione straniera in Italia è entrata in una fase più evoluta, caratterizzata da una progressiva stabilizzazione sul territorio; uno dei segnali più forti di questo passaggio è dato dalla crescente presenza dei figli di immigrati.

Le cosiddette 'seconde generazioni' costituiscono un gruppo numericamente in forte crescita e l'istituzione sociale più toccata dalla loro presenza è la scuola, la quale svolge un ruolo di primaria importanza a seconda del suo grado di apertura nei confronti di alunni con un retroterra linguistico e culturale diverso e degli investimenti per il sostegno all'inserimento e all'affermazione dell'educazione interculturale come valore.

La presente ricerca ha scattato una fotografia relativa al momento dell'inserimento scolastico dei figli di immigrati nella scuola a Bologna, evidenziando luci ed ombre di tale processo di inclusione. In particolare, sono stati affrontati nella ricerca i seguenti aspetti:

- il primo inserimento scolastico nei diversi ordini di scuola (primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado), focalizzando l'attenzione sia sulle strategie attuate dalla scuola per favorire l'inclusione degli alunni stranieri, che sulle capacità e abilità attivate dai singoli soggetti per inserirsi ed ottenere una 'buona riuscita'.

E' stato osservato come l'inserimento scolastico dei ragazzi di origine straniera tende a diventare più problematico nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di secondo grado. Molti degli intervistati, dopo aver frequentato il primo anno in un liceo o in un istituto tecnico, hanno cambiato scuola indirizzandosi verso percorsi di studio più brevi e professionalizzanti.

La famiglia è stata definita come l'agente principale che ha spinto molti ragazzi intervistati a proseguire gli studi.

Un altro fattore sottolineato dagli intervistati che li ha incentivati ad investire nella loro formazione è stata la consapevolezza che la scuola potesse fornire delle competenze spendibili nel loro futuro;

- Gli studenti stranieri hanno sostenuto di aver scelto autonomamente la scuola da frequentare in base alle proprie attitudini e aspettative, spesso anche in opposizione ai consigli espressi dai propri insegnanti delle

scuole secondarie di I grado. In particolare, dalle interviste raccolte emerge che le ragazze straniere sono tendenzialmente più propense dei ragazzi a voler proseguire gli studi ed ad investire in una formazione universitaria.

- Il rapporto dialettico fra prima e seconda generazione, soffermando l'attenzione sulle aspettative future dei ragazzi intervistati. Per alcuni intervistati vi è la tendenza a voler intraprendere una professione che possa consentire loro di avere una posizione sociale ed economica più elevata rispetto a quella dei propri genitori. Non sono state riscontrate particolari pressioni da parte della famiglia rispetto alla *performance* scolastica.

E' stato infine accennato il tema della cittadinanza da parte degli intervistati maggiorenni, i quali hanno tutti dichiarato di volerla ottenere principalmente per evitare le lunghe file per il rinnovo del permesso di soggiorno.

Gli intervistati nati in Italia o giunti in età prescolare hanno aggiunto di voler ottenere la cittadinanza in quanto si considerano italiani.

La ricerca presenta 'l'autopercezione' che i ragazzi di seconda generazione manifestano nei confronti della scuola italiana. Viene quindi riportato unicamente il loro punto di vista, al fine di rappresentare in maniera esaustiva il fenomeno. Potrebbe essere opportuno indirizzare ulteriori ricerche verso **l'approfondimento del rapporto fra studenti italiani e stranieri, intervistando anche gli studenti italiani.**

Inoltre, sarebbe interessante riportare anche il punto di vista delle famiglie dei ragazzi stranieri, degli insegnanti e dei responsabili dei servizi, al fine di avere un quadro più completo del fenomeno.

Molti sono i temi che posso essere affrontati sullo studio del rapporto fra ragazzi stranieri e scuola. I dati della presente ricerca devono essere perciò considerati come un punto di partenza su cui costruire nuove ricerche che tengano conto dei nuovi fenomeni in corso e in costante evoluzione. La ricerca presentata vuole perciò essere un auspicio per la realizzazione di una 'ScuolaAperta', attenta a considerare la 'mescolanza culturale' come un arricchimento nella costruzione di un futuro comune.

Riferimenti bibliografici - ScuolAperta

- ◆ Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- ◆ Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2004.
- ◆ Braccini B., *I giovani di origine africana. Integrazione socio-culturale delle seconde generazioni in Italia*, L'Harmattan Italia, Torino, 2000.
- ◆ Colombo E., *Rappresentazioni dell'altro*, Milano, Guerini, 2000.
- ◆ Colombo E., Leonini L., Rebugnini P., "Nuovi italiani, forme di identificazione tra figli di immigrati inseriti nella scuola superiore", in Bertani M., Di Nicola P. (a cura di), *Sfide trans-culturali e seconde generazioni*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- ◆ Demetrio D., "Genitori immigrati e percorsi di integrazione attraverso i figli", in Campi F., Campani G., Ulivieri S. (a cura di), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi femminili*, Pisa, Edizioni Ets, 2003.
- ◆ Favaro G., Napoli, M. (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini e Associati, Milano, 2004.
- ◆ Goffman E., *Stigma. L'identità negata*, Milano, Giuffrè, 1963.
- ◆ Leclerc-Olive M., *Territorialité des migrants*, in «Journal des Anthropologues», n° 88-89, 2002.
- ◆ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2007/08*, Roma, 2009.
- ◆ Salih R., *La diaspora dei giovani immigrati*, in «Animazione Sociale», n°10, 2007.
- ◆ Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina, 2002.
- ◆ Queirolo Palmas L., Torre T., *Il fantasma delle bande: Genova e i latinos*, Genova, F.lli Frilli, 2005.
- ◆ Zehraoui A., "La migrazione di popolamento", in Landuzzi C., Tarozzi A., Treossi A. (a cura di) *Tra luoghi e generazioni. Migrazioni africane in Italia e in Francia*, Torino, L'Harmattan, 1995.

PARTE B

Insegnanti nelle classi multiculturali della Valle del Samoggia: realtà e prospettive

A cura di Silvia Tagliasacchi e Caterina Morabito

B.1 - Presentazione della ricerca

I comuni dell'Unione Valle del Samoggia (Bazzano, Castello di Serravalle, Crespellano, Monteveglio, Monte San Pietro, Savigno) nell'ambito del progetto europeo "Valle del Samoggia: una terra accogliente" e in collaborazione con l'Università di Bologna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione (Cattedra di Pedagogia Interculturale) assieme all'Osservatorio provinciale delle Immigrazioni di Bologna, è presentata un'indagine conoscitiva, a partire dalle scuole primarie e secondarie di 1° grado del territorio dei 6 comuni della Valle del Samoggia, tesa ad identificare alcuni nodi problematici capaci di influenzare l'efficacia dei processi di integrazione ed accoglienza degli alunni di origine straniera.

L'intenzione è quella di raccogliere dati utili alla creazione di strumenti formativi in grado di sostenere gli insegnanti nel delicato compito di mediazione interculturale.

In altre parole la ricerca ha raccolto informazioni utili su:

- Le azioni e le politiche della **scuola come istituzione** rispetto alla presenza e all'inserimento di alunni stranieri nel proprio istituto: modalità di accoglienza e iniziative per il loro inserimento nella scuola.
- Le difficoltà e le risorse dei **docenti** nell'affrontare le sfide di una scuola sempre più multiculturale.

B.1.1 - Fasi della ricerca e metodologia

Lo studio si è avvalso di strumenti di indagine misti (quantitativi e qualitativi):

- ◆ **Scheda** di raccolta dei dati quantitativi relativi alle presenze e alle provenienze degli alunni stranieri, all'andamento e l'esito del percorso scolastico negli Istituti Comprensivi dei comuni della Valle del Samoggia.
- ◆ **Questionario** a risposta chiusa rivolto agli insegnanti di tutti gli Istituti Comprensivi dei comuni della Valle del Samoggia.
- ◆ **Focus group** rivolto ad un gruppo casuale di insegnanti.

L'indagine, nel suo complesso è stata articolata nelle seguenti fasi:

- Definizione degli obiettivi della ricerca.
- Realizzazione degli strumenti di indagine (questionario e focus group).
- Auto-somministrazione del questionario alla popolazione di riferimento (gli insegnanti).
- Analisi dei dati relativi al questionario.
- Raccolta di dati quantitativi sulla presenza di iscritti di origine straniera nei singoli istituti.
- Realizzazione di un focus group rivolto ad un campione casuale di insegnanti.
- Analisi dei dati qualitativi relativi al focus group.

B.2 - La ricerca qualitativa

Il focus group: temi approfonditi e creazione dello strumento di indagine

Il focus group è stato scelto in quanto facilita “la comprensione di atteggiamenti valori e comportamenti in contesti e gruppi naturali” (Zammuner, 2004).

I dati raccolti dal questionario avevano fatto emergere due interessanti temi.

Il primo riguardava una certa difficoltà nella comunicazione con la famiglia di origine straniera, attore fondamentale nei processi di integrazione.

Infatti, “Se vogliamo integrare correttamente i minori stranieri, necessariamente dobbiamo coinvolgere anche le loro famiglie, poiché essi, prima ancora che all’interno di una società crescono e maturano all’interno di una famiglia” (Vittori, 2003).

Il secondo faceva emergere l’importanza della figura del mediatore culturale di cui gli insegnanti avevano dichiarato di fare frequentemente uso.

Di conseguenza, i temi di approfondimento scelti per sviluppare il focus group stati i seguenti:

- il rapporto tra insegnanti e famiglie di origine straniera;
- il ruolo del mediatore culturale.

Lo strumento d’indagine è stato costruito attenendosi alle indicazioni proposte da Zammuner (Zammuner, 2004):

- Domanda di apertura
- Domanda introduttiva
- Domanda di transizione
- Domande chiave
- Domanda finale
- Riassunto da parte dell’assistente
- Domanda finale

Seguendo questo schema si riporta di seguito la batteria di domande utilizzate nel focus group:

Domanda di apertura: raccontaci chi sei, quali sono i tuoi interessi.

Domanda introduttiva: cosa vi fa pensare la frase integrazione dei bambini stranieri.

Domanda di transizione: in che modo i genitori possono favorire l’integrazione dei loro figli?

Domanda chiave: dai risultati dei questionari è emerso che molti insegnanti hanno sperimentato difficoltà nei rapporti con i genitori. Vorremmo sapere quali sono le problematiche incontrate con le famiglie.

Domanda chiave: quando avete sperimentato una relazione positiva con le famiglie, che strategie avete messo in atto?

Domanda di transizione: in relazione a queste esperienze positive, ci sono state altre figure che vi hanno aiutato?

Domanda chiave: dai risultati dei questionari è emerso che un’alta percentuale di insegnanti ha fatto uso del mediatore culturale. Secondo voi che ruolo ha questa figura?

Domanda finale: diteci tre concetti che ritenete fondamentali in questo focus group.

Riassunto da parte dell’assistente moderatore degli aspetti emersi durante il focus group.

Domanda finale: c’è qualcos’altro che dovremmo dire sull’argomento trattato oggi?

Al focus group hanno partecipato, su base volontaria, **dieci** insegnanti appartenenti a scuole di ordine e grado differente (4 professori delle scuole medie, 5 maestre delle scuole elementari e una responsabile del Centro Documentazione Interculturale CDI di Crespellano).

B.2.1 – L'analisi dei focus group

“Cosa vi fa venire in mente la parola integrazione dei bambini stranieri?”

Molti insegnanti hanno sottolineato l'importanza della accoglienza, dell'accettazione e della conoscenza dei bambini stranieri come punti di partenza fondamentali per una buona integrazione.

In particolare, emerge il tema dell'umiltà quale valore necessario per mettersi in ascolto dell'altro, (A):

“C'è la tendenza a dire cosa possiamo fare noi a loro. Cosa possiamo fare, invece, per metterci in un clima di ascolto? Per imparare? Le persone che arrivano sono “portatori” di qualcosa: una cultura e dei valori”.

Si sottolinea la difficoltà ad attivare reali processi di “integrazione” e la necessità di contare su solide capacità professionali per fare fronte al difficile compito di insegnare ad alunni stranieri, (AV):

“A pelle come insegnante si fa una grande fatica, necessariamente devi improvvisare perché non si hanno le capacità. Mi sono dovuta costruire le competenze man mano, sul campo, con di fronte i ragazzini che erano lì”.

C'è, inoltre, chi associa al termine integrazione la parola “diffidenza” nel senso di “prendere le misure”, (V):

“Bisogna trovare un canale di comunicazione e cercare di capire, quindi prendere le misure su quelle che sono le esigenze della situazione ... E' un qualcosa che entra in un contesto dove prima non c'era, razionalmente e istintivamente non sono uno che rifiuta a priori le cose, mi ci metto in gioco ma non totalmente, mi riservo una parte per dire “ce la giochiamo”. Sul discorso accoglienza a 360° ci vado più cauto adesso nel senso che nel tempo sono arrivato a riflessioni più personali come quella di darsi una mano, ma diamocela!”

Si constata però anche una sorta di “necessità” di integrazione, intesa come processo, oggi, inevitabile, (L):

“Io credo che questi anni ci stiano dimostrando che l'integrazione o comunque il fatto di dover vivere in una società con tante diversità è un fatto inevitabile, quindi è inutile che ci diciamo si può accogliere o non accogliere: bisogna accogliere!”.

“In che modo i genitori possono favorire l'integrazione dei loro figli?”

(V) pone l'accento sul significato della parola “integrazione” e riporta ai colleghi esperienze personali negative con le famiglie affermando che occorre una apertura da parte delle famiglie e un'accettazione delle regole che la scuola impone: *“Se la famiglia spiega le regole, la regola è quella e la famiglia la trasmette al bambino: è un discorso di regola condivisa ... capirci, conoscere la loro situazione e anche far capire quale è il contesto nel quale si inseriscono”.*

A questa osservazione emergono pareri discordanti (A): *“Non possiamo pretendere che loro accettino il nostro stile di vita se noi non accettiamo il loro”.*

L'attenzione viene riportata sul ruolo che, a loro parere, la famiglia dovrebbe avere per favorire il processo di integrazione.

(AN) sostiene che: *“Nell'esperienza che ho io, i genitori dei bambini stranieri non sono mai stati molto partecipi, sono sempre stati abbastanza in disparte e quindi un desiderata sarebbe che la famiglia si facesse un po' più*

sentire in modo propositivo ... non in contrapposizione”.

Si sottolinea anche la questione delle differenze tra le “pratiche scolastiche” e la difficoltà dei genitori a comprendere sistemi diversi da quello di riferimento: *“Magari molte cose noi le diamo per scontate perché il nostro sistema è così, però chi viene da un'altra parte del mondo non sa fintanto che non ci sbatte. Ciò implica da parte nostra, spiegare le cose”.*

Altri interventi affrontano poi le problematiche relative alla conoscenza reciproca tra insegnanti e famiglie.

(M) fa una riflessione su due aspetti: il primo verte su come le origini culturali delle famiglie incidano sul rendimento scolastico dei loro figli riportando l'esempio di come famiglie provenienti da paesi di religione islamica diano molta importanza alla scuola se a frequentarla è un figlio maschio ma ben poca se a frequentarla è una figlia femmina *“Le bambine sono diverse: se imparano bene, se non imparano fa lo stesso faranno le mamme, le donne di casa”.*

(M) riporta anche la personale esperienza dolorosa di un padre marocchino che per punire il figlio per un comportamento scorretto in classe lo ha picchiato pesantemente, e di come lei stessa e i suoi colleghi insegnanti di fronte a tale situazione si siano cautelati “*prendendone le distanze*”, come aveva affermato prima (V) quando parlava della sua modalità di approccio con famiglie straniere.

Un ulteriore aspetto che emerge riguarda le “strategie”

per comunicare in modo proficuo con le famiglie, per esempio attraverso il coinvolgimento di altre integrate da più tempo e positivamente: “*Questo è stato veramente una grande porta aperta, cioè chiamare proprio come aiuto i genitori di altri bambini ... Allora ci si riusciva ad accordare perché le difficoltà non sono prettamente linguistiche, spesso non è la lingua [...] è come dicevi tu “capire l’abitudine”.*”

“Dai risultati dei questionari è emerso che molti insegnanti hanno sperimentato difficoltà nei rapporti con i genitori.

Vorremmo sapere quali sono le problematiche incontrate con le famiglie”

(V) riporta come i genitori si comportino in modo differente a seconda che parlino con un’insegnante donna o uomo e di come questo comportamento influisca sull’atteggiamento che il loro figlio avrà nei confronti dei professori. In altre parole, gli insegnanti sentono un pregiudizio legato al genere da parte dei genitori.

Emerge poi con forza (MA) che i bambini stranieri non sono seguiti dai genitori e per tale motivo tendono, a loro parere, a crescere molto in fretta.

(MA) introduce anche il problema della lingua, che è più serio per quei bambini che tornano nei Paesi di origine piuttosto frequentemente: “*Soprattutto durante l’estate, quindi vacanze lunghe lontano, hanno proprio un buco nero che riassorbe tutto. Tornano a settembre che è quasi come se non avessero frequentato l’anno precedente. Io credo personalmente che sia giusto che parlino anche la loro lingua d’origine, però mantenere un doppio binario è difficile. Per il bambino credo sia molto pesante proprio come carico emotivo. E’ difficile sicuramente*

anche per la famiglia” e inoltre “*magari non hanno voglia loro di imparare, di conoscere, dipende dal carattere dei bambini. Dipende anche dal valore che danno le famiglie alla scuola, dipende anche dal luogo di origine dall’ estrazione sociale, ci sono tanti fattori*”.

(V) aggiunge come i genitori, nella maggior parte dei casi, non rispettino le regole della scuola e ritornino ad anno scolastico iniziato, e sottolinea come gli insegnanti stessi dovrebbero reagire a tale situazione piuttosto che accettarla passivamente: “*In teoria dovremmo arrabbiarci con queste famiglie ma in realtà non lo facciamo*”.

Nei confronti del modello educativo del paese d’origine i genitori stranieri possono assumere atteggiamenti diversi: antagonismo e chiusura, distanza e non interferenza, accettazione passiva e subalterna e re-interpretazione e confronto. Nella maggior parte dei casi i temi “caldi” sono soprattutto questioni di ordine valoriale e religioso, di rispetto dell’autorità e della disciplina, di problemi legati all’acquisizione di competenze.

“Quando avete sperimentato una relazione positiva con le famiglie, che strategie avete messo in atto?”

(M) sostiene che: “*La scuola si è attivata per cercare di trovare dei referenti all’interno della comunità ... è stato un punto di riferimento che ha fatto passare che la scuola è importante per l’educazione*”. Aggiunge però che non bisogna generalizzare perché: “*Ci sono anche famiglie italiane che fanno vacanze molto lunghe e non seguono i loro figli*”.

(S) parla del mediatore culturale definendolo una “*figura indispensabile ma legata a risorse finanziarie, sempre molto limitate. Nella mia esperienza hanno effettuato in-*

terventi brevi. L’ideale sarebbe avere riferimenti di mediatori per l’emergenza, perché ci permettono di capire la situazione e permettono alle famiglie di capire come funziona il nostro sistema. In realtà, dato che le risorse finanziarie sono poche, ci si adatta con quelle interne”.

(S) chiede poi ulteriori spiegazioni sulla collaborazione con i genitori stranieri, e (M) spiega che a Modena si sono avvalsi dell’aiuto dell’Associazione Oversis, associazione ONLUS fortemente inserita nel territorio, luogo che per motivi storico-economici è ben preparato in tema

di integrazione. Da questa collaborazione hanno tratto beneficio anche le stesse famiglie straniere presenti nel territorio da più tempo, *“Il fatto di essere prescelti come gancio è stato visto come grande considerazione personale, di autostima”*.

(L) aggiunge un concetto, quello di **“continuità”**:

“Riflettevo su ciò che dicevate e mi veniva in mente la parola continuità che è fondamentale per permettere questi processi positivi. Continuità dei mediatori per esempio. Non basta che vi siano dei genitori, bisogna che vi siano delle figure stabili su cui poter contare a lungo, perché questi conoscono il territorio.”

“Quali sono i benefici che avete ottenuto nella collaborazione con i mediatori?”

Il gruppo definisce il mediatore come *“comunicatore, un conoscitore di entrambe le culture, un punto di riferimento che va oltre la scuola e che fornisce una spiegazione biunivoca”*.

Per stimolare la conversazione, viene chiesto al gruppo come si potrebbe utilizzare il lavoro di mediazione per favorire il lavoro di rete e l'integrazione con alunni e famiglie straniere. Le risposte possono essere così riassunte:

(AD): *“Raccogliere la storia pregressa della famiglia, i rapporti con la scuola e la società d'origine”*.

(S): *“Utilizzarlo nel gruppo classe per fare una buona accoglienza”* (riporta un'esperienza positiva).

(R): *“Creare un ponte tra le famiglie straniere e le famiglie italiane attraverso assemblee, feste di classe, aule per le famiglie dove incontrarsi, fare qualcosa anche a livello di donne per iniziare una relazione”*.

(L): *“Come consulenza all'interno di un gruppo di lavoro (di cui fanno parte anche insegnanti e famiglie)”*.

Emergono, poi, altre riflessioni sul ruolo del mediatore. (AN) sottolinea come: *“I mediatori risolvono problematiche solo a livello iniziale; inoltre vi è il problema che le famiglie stanno in disparte perché nutrono pregiudizi. Non bisogna demandare ai mediatori ma occorre che la società tutta si assuma la responsabilità e bisogna fare un passo indietro”*.

(S) evidenzia come attualmente la figura del mediatore non sia riconosciuta professionalmente. Chi svolge tale compito lo fa generalmente come secondo lavoro.

Considerando anche le scarse risorse finanziarie risulta molto difficile consultare un mediatore se questo non viene pagato dal Comune.

Inoltre, (V) aggiunge che diventa impensabile pensare al ruolo di mediatore quale *“insegnante personale del bambino”* perché da un punto di vista pratico, (L):

“Non si può pensare di avere una persona per ogni lingua diventa impraticabile”. Soltanto a Crespellano, per esempio, ci sono bambini stranieri di 21 cittadinanze diverse.

Il gruppo si trova infine a riflettere sull'inserimento di alunni stranieri in classi speciali per l'apprendimento rapido della L2.

Alcuni sostengono che tale (AN) proposta avrebbe un esito negativo nella socializzazione dei bambini e che sarebbe *“ghettizzante”*.

D'altra parte, non mancano le difficoltà anche in situazioni dove il cosiddetto *“inserimento selvaggio”* nelle classi ordinarie riduce la possibilità di rispondere agli effettivi bisogni degli alunni stranieri (V): *“Ma che ghettizzante?! Buttarlo lì in un angolo nella classe per mesi [...] l'inserimento selvaggio è molto pericoloso”*

“Diteci tre concetti che ritenete fondamentali in questo focus group. C'è qualcos'altro che dovremmo dire sull'argomento trattato oggi?”

Il gruppo fa emergere concetti quali:

- la fatica dell'essere insegnante;
- lo scambio di esperienze tra colleghi che non si conoscevano;
- la necessità di lavorare in rete per poter garantire

una buona integrazione degli alunni e delle famiglie.

(L) fa notare come dal confronto sia emerso un certo pessimismo motivato, ma anche molta voglia di fare e di cercare di risolvere i problemi.

B.2.2 – Sintesi dei risultati dei focus group

Per una visione immediata e globale delle risposte che i partecipanti hanno dato alle domande, sono state create delle mappe. Ogni mappa ha al suo centro il nucleo fondamentale della domanda dalla quale si diramano, in modo sintetico, le varie risposte date dai partecipanti. La prima mappa corrisponde alla domanda introduttiva:

“Cosa vi fa venire in mente la parola integrazione dei bambini stranieri?”



La seconda mappa corrisponde alla domanda di transizione:

“In che modo i genitori possono favorire l'integrazione dei loro figli?”



La terza mappa corrisponde alla domanda chiave:

“Dai risultati dei questionari è emerso che molti insegnanti hanno sperimentato difficoltà nei rapporti con i genitori. Vorremmo sapere quali sono le problematiche incontrate con le famiglie”



La quarta mappa corrisponde a un'altra domanda chiave:

“Quando avete sperimentato una relazione positiva con le famiglie, che strategie avete messo in atto?”

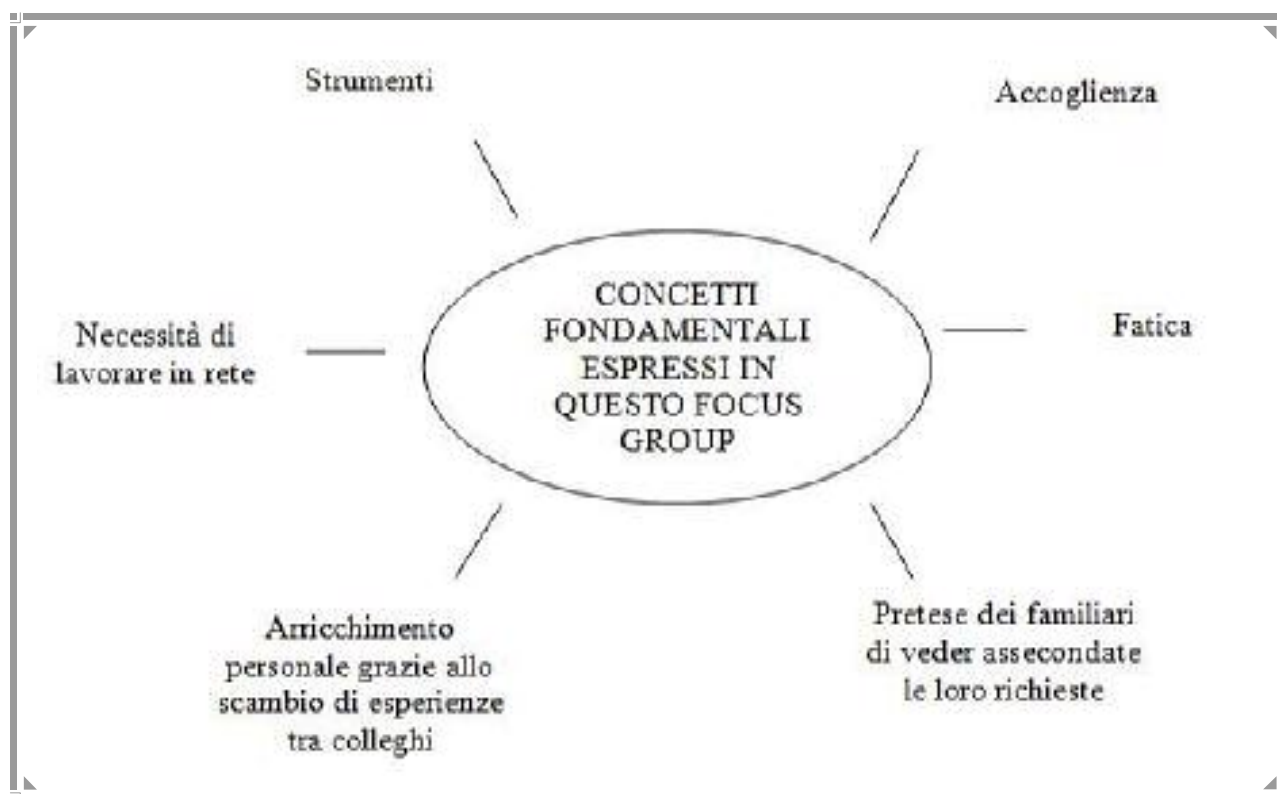


La quinta mappa corrisponde alla domanda chiave incentrata sul secondo argomento:

“Il ruolo del mediatore culturale secondo gli insegnanti”



La sesta e ultima mappa corrisponde ai 3 concetti chiave che i partecipanti ritengono fondamentali dal focus group



Dall'analisi del focus group nella **prima mappa** emerge con una certa frequenza che i docenti risentono di: grande fatica e conseguente frustrazione per gli esiti negativi del loro intervento. Vi è una presa di coscienza della realtà nella quale operano; gli insegnanti evidenziano come sia inevitabile accogliere gli stranieri poiché il fenomeno immigratorio riguarda non un *“fenomeno transitorio ed emergenziale quanto piuttosto strutturale legato anche alla globalizzazione in atto”* (Convegno dei centri interculturali, 2007). Le parole di una partecipante a riguardo, sono molto espressive: *“Il fatto di dover vivere in una società con tante diversità è inevitabile, cioè dobbiamo prenderne atto come un fatto da cui non si scappa”*. Pur essendoci una volontà di conoscenza dell'Altro, e di sua accettazione per come è, risulta inevitabile, per alcuni, avere una certa diffidenza e un *“bisogno di prendere le misure”*, per comprendere realmente il modo di porsi dei bambini stranieri e delle loro famiglie.

Nella **seconda mappa** il gruppo discute su cosa può fare la famiglia del bambino straniero per favorire l'integrazione di quest'ultimo. Le tre proposte avanzate nel focus sono atte a contrastare comportamenti di chiusura espressi da alcune famiglie straniere nei confronti degli insegnanti e della scuola in generale. Ciò avviene perché molte famiglie *“strutturano la loro visione del mondo intorno ai valori narcisistici, vedono il consenso e il conflitto con le diversità come una patologia e non come una ricchezza”* (Vittori, 2003). Per gli insegnanti è importante, comunque, confrontarsi con la famiglia perché essa fornisce al bambino conoscenze e modelli rispetto a ciò che è bene e ciò che è male, ciò che è giusto e ciò che non lo è.

Il gruppo riconosce il valore della partecipazione attiva e propositiva da parte della famiglia nei confronti della vita scolastica e un'apertura nei confronti della società nella quale vivono, che agevola non solo il lavoro degli insegnanti, ma anche l'integrazione stessa della famiglia in termini di creazione di relazioni interpersonali e conoscenza delle risorse del territorio. Accanto a ciò risulta importante la conoscenza e la condivisione di regole di comportamento da seguire. Un insegnante a tal proposito sottolinea: *“Se la famiglia spiega le regole, la regola è quella e la famiglia la trasmette al bambino: è un discorso di regola condivisa ... capirci, conoscere la loro situazione e anche far capire quale è il contesto nel quale si inseriscono”*.

Per quel che riguarda le difficoltà che i docenti sperimentano nel rapporto con le famiglie (**terza mappa**), emerge quanto queste siano fortemente legate ad una mancanza di conoscenza reciproca e una conseguente chiusura od ostilità da parte della famiglia nei confronti della scuola. La chiusura totale avviene nel momento in cui la famiglia percepisce le diversità del contesto sociale come pericolose e intollerabili.

Il dialogo e la comunicazione scuola famiglia risulta maggiormente difficile quando i genitori dei bambini stranieri non conoscono le regole scolastiche. E' quindi importante che la scuola riconosca *“l'esistenza delle proprie norme culturali implicite, la loro convenzionalità e l'opacità per chi viene da lontano”* (Demetrio, Favaro, 1997)

Dalla discussione del gruppo emerge inoltre l'importanza di tenere presente vari fattori che incidono sul comportamento dei genitori e dei loro figli a scuola: occorre *“considerare le culture dal punto di vista soggettivo, contestualizzare le situazioni, leggere le dinamiche interculturali”* (Santerini, 2007).

In altre parole, vanno tenuti presenti aspetti quali: la persona (la sua età, il sesso, il suo titolo di studio), il contesto di partenza (qual'era il suo progetto migratorio), il contesto di arrivo (come è stato vissuto).

Le difficoltà che gli insegnanti vivono nel rapportarsi con le famiglie straniere, possono essere dovute a fattori negativi che incidono sulle famiglie, e portano queste a una scarsa partecipazione della vita scolastica dei loro figli.

Tali fattori possono essere dovuti a:

- precarietà economica e lavorativa; difficilmente i genitori riusciranno a gestire adeguatamente il proprio ruolo educativo.
- Scarse conoscenze linguistiche; l'inadeguata padronanza linguistica si rivela come un grave ostacolo, non potendo interagire adeguatamente con altre istituzioni come la scuola.
- Appartenenza a un tipo di cultura che porta a non intervenire su quel che viene svolto dagli insegnanti a scuola.

La scarsa conoscenza linguistica è sentito come un problema significativo nell'interazione con gli alunni stranieri piuttosto che in quella con i genitori. Ciò è dato dal fatto che l'interazione con i bambini o ragazzi stranieri è quotidiana.

Dal gruppo non emerge la consapevolezza che questi bambini, in realtà, conoscono un'altra lingua e quindi hanno altre competenze che i compagni non hanno. Generalmente, fino al momento del loro inserimento nella scuola, parlano la lingua materna. Gli insegnanti attribuiscono la scarsa conoscenza della lingua italiana alla permanenza dei bambini nei paesi di origine per lunghi periodi: *“Soprattutto durante l'estate, quindi vacanze molto lunghe lontano, i bambini hanno proprio un buco nero che riassorbe tutto. Tornano a settembre che è quasi come se non avessero frequentato l'anno precedente”*. Nei bambini stranieri viene comunque valorizzata, da parte degli insegnanti, la loro autonomia in diverse dimensioni del “fare”, che invece i compagni italiani non hanno.

Nella **quarta mappa** gli insegnanti raccontano quali strategie hanno messo in atto per riuscire a instaurare una relazione positiva con le famiglie. Una strategia riguarda il coinvolgimento di famiglie integrate bene e da più tempo in Italia. In genere la comunità di origine è sempre fonte primaria d'informazioni e di accoglienza nel paese straniero. La legge dell'ospitalità garantisce ai nuovi arrivati almeno una prima sistemazione, la rete fa da supporto per trovare: casa, lavoro, assistenza. Proprio su questo rapporto di fiducia, tra comunità e famiglie, si è appoggiata la scuola. Le famiglie accettano volentieri l'aiuto e le informazioni da parte di chi già conosce le regole del paese ospitante e ne trae beneficio. Da questa collaborazione hanno tratto beneficio anche le stesse famiglie straniere presenti nel territorio da più tempo, *“il fatto di essere scelti come gancio è stato visto come grande considerazione personale, di autostima”*.

Un'altra strategia messa in atto è stata quella di prendere contatto con il mediatore culturale. Il gruppo fa emergere però che, per via delle scarse risorse finanziarie della scuola, pur desiderando l'intervento del mediatore, spesso ne fa a meno. Un insegnante che ha avuto modo di far uso del mediatore aggiunge: *“La figura del mediatore, purtroppo è sempre legata alle risorse finanziarie che sono sempre molto limitate, per cui si fanno interventi brevi, contratti di sei ore... Avere i riferimenti dei mediatori sempre per l'emergenza sarebbe l'ideale”*.

Anche l'organizzazione di feste e cene interculturali tra i genitori, stranieri e non, ha migliorato la relazione creando un clima socievole e disteso.

Il mediatore culturale è una figura professionale volta a favorire la comunicazione tra immigrati e istituzioni pub-

bliche (**quinta mappa**). Si tratta di un operatore in grado d'intervenire in situazioni in cui ci sia bisogno di un collegamento tra servizi pubblici e utenti stranieri, in grado di valorizzare le diversità pur favorendo l'integrazione e la comprensione reciproca. La sua attività non si limita alla figura di semplice intermediario linguistico, ma consiste nella creazione di un contatto attraverso iniziative territoriali congeniali alla provenienza, all'età e alle caratteristiche dei fruitori e del territorio nel quale opera.

Il ruolo del mediatore è di rimuovere gli ostacoli culturali, per favorire lo scambio e la comunicazione tra culture diverse. In questi casi diventa un'utile figura di riferimento per la comprensione delle leggi e grazie alla neutralità della sua professione, in quanto non rappresenta nessuna delle parti interlocutrici, garantisce l'instaurarsi di un dialogo su base paritaria, nel rispetto delle differenze reciproche.

Il gruppo attribuisce al ruolo del mediatore culturale diverse funzioni in rapporto a: famiglie immigrate, bambini immigrati, insegnanti e operatori.

Nei confronti delle famiglie immigrate:

- danno informazioni nella lingua d'origine della famiglia, su funzionamento e aspettative della scuola;
- intervengono nei momenti di conflitto dovuti ad incidenti interculturali, in modo da chiarire sia agli insegnanti che alla famiglia le vere intenzioni reciproche;
- orientano e accompagnano i genitori neo-arrivati.

Nei confronti dei bambini immigrati:

- sostengono la prima fase di accoglienza e inserimento;
- aiutano gli insegnanti a ricostruire la storia scolastica precedente del bambino;
- esplicitano le regole della scuola;
- danno legittimità e prestigio alla cultura e alla lingua di origine;
- diventano i garanti dei diritti del bambino immigrato all'interno dell'istituzione.

Nei confronti degli insegnanti e degli operatori:

- contribuiscono alla comunicazione con le famiglie e gli allievi;
- forniscono informazioni sui modelli educativi e scolastici del paese di provenienza del bambino;
- traducono nelle diverse lingue materiali didattici e informativi;
- sostengono l'insegnamento della seconda lingua.

B.3 - Conclusioni

La ricerca presentata è un estratto di una ricerca più ampia che si è avvalsa sia di strumenti di indagine sia quantitativi che qualitativi.

Le questioni affrontate hanno riguardato principalmente:

- ◇ Il rapporto degli insegnanti con le famiglie degli alunni di origine straniera.
- ◇ La figura del mediatore culturale.

La discussione di gruppo ha messo in luce in particolare:

- Una diffusa 'fatica' registrata dagli insegnanti nel fronteggiare in 'prima linea' la relazione con i genitori di origine straniera che è spesso causa di incomprensioni e disagi.
- La necessità di lavorare in rete tra insegnanti dello stesso Istituto Comprensivo ma anche di istituti differenti, al fine di creare momenti di scambio/formazione per sperimentare e diffondere esperienze e strategie di successo.

- L'importanza di dedicare maggiori risorse economiche all'integrazione degli alunni stranieri, intendendo le risorse economiche non tanto come spesa ma come investimento.
- La difficoltà generalizzata di condividere in maniera efficace le regole della scuola con le famiglie.
- L'esigenza di fortificare la comunicazione con le stesse, ripensando inoltre un più adeguato passaggio di informazioni anche rispetto ad una cultura scolastica spesso sconosciuta ai nuovi residenti.
- L'importanza di valorizzare l'intervento del mediatore culturale che non deve avere il carattere dell'estemporaneità. Il suo ruolo è visto anche come 'consulenza' in tavoli di lavoro dedicati agli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- " Decimo convegno dei centri interculturali, *Letterature migranti e identità urbane*, Bologna 12 Ottobre 2007
- " Demetrio D., Favaro G. "Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare", La Nuova Italia, 1997
- " Vittori M.R., "Famiglia e interculturalità", EMI, Bologna, 2003
- " Zammuner V.L., *I focus group*, Il Mulino, Bologna, 2004

Sitografia

La ricerca completa è disponibile on-line sul sito dell'Osservatorio delle Immigrazioni:

www.provincia.bologna.it/immigrazione

Il rapporto è stato curato da: **Paola Lacarpia e Silvia Tagliasacchi**

Con la supervisione di: **Raffaele Lelleri e Eugenio Gentile**

Elaborazioni statistiche: **Eugenio Gentile**

Grafica, Editing *a cura di Eugenio Gentile*

Stampa: *Tipografia metropolitana Bologna*

Ringraziamenti:

Per la ricerca “ScuolAperta” si ringraziano tutti gli educatori e gli insegnanti che si sono resi disponibili a fornire i contatti con intervistati e si sono prestati a presentare la ricerca ai propri ragazzi e tutti coloro che hanno collaborato.

In particolare:

Paolo Botti, Chiara Volpone, Silvia Branca, Antonio Fusaro, Ida Compagnoni, Luca Lambertini e Maurizio Bergamaschi.

Per la ricerca sulla Valle del Samoggia si ringraziano tutti gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca e ai focus group e tutti coloro che hanno collaborato.

In particolare:

Caterina Morabito, Serena Brignone e Nadia Bonora.

**I materiali dell'Osservatorio sono su Internet al sito:
www.provincia.bologna.it/immigrazione
sotto Osservatorio delle immigrazioni
alla pagina Documenti e Dossier**

OSSERVATORIO PROVINCIALE DELLE IMMIGRAZIONI

COMUNE, PROVINCIA, PREFETTURA-U.T.G. DI BOLOGNA

Via Angelo Finelli 9/A - 40126 - Bologna

Servizio Politiche Sociali e per la Salute della Provincia di Bologna

Responsabile: Raffaele Lelleri - Tel: 051-659.8992 - mail: raffaele.elleri@provincia.bo.it

Statistico: Eugenio Gentile - Tel: 051-659.8991- mail: eugenio.gentile@provincia.bo.it

Osservatorio provinciale delle Immigrazioni – Anno 2010 – N°3