



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI LAUREA IN CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ
GLOBALE

Tesi di Laurea

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEI BAMBINI
IMMIGRATI: IL CASO DI VIA ANELLI

Relatrice:

Prof.ssa Vianello Francesca

Laureanda: Salvadori Giada

Matricola: 2018957

Anno Accademico: 2022-2023

RINGRAZIAMENTI

Prima di procedere alla stesura dell'elaborato, vorrei dedicare qualche riga a tutte le persone che mi sono state vicine in questo percorso di crescita personale e professionale.

Ringrazio la mia relatrice Francesca Vianello per avermi fornito il materiale utile alla produzione della ricerca.

Un grazie infinito va a mia zia che mi ha sostenuto nello svolgimento della tesi.

Ringrazio di cuore la mia famiglia, i miei genitori per avermi appoggiata e incoraggiata nelle mie scelte.

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAP. I- LA STORIA DI VIA ANELLI	5
1.1 Introduzione.....	5
1.2 La rappresentazione mediatica di via Anelli	6
1.3 La situazione socioeconomica dei migranti, prima del viaggio migratorio	7
1.4 Le condizioni lavorative dei migranti a Padova	9
1.5 Via Anelli tra stigma e risorsa	11
1.6 La gestione politica del ghetto Serenissima	13
1.7 Gli interventi delle forze dell'ordine	15
1.8 La riqualificazione di via Anelli	16
1.9 Il famigerato "Muro di via Anelli".....	20
1.10 Conclusione.....	22
CAP. II- CENNI PEDAGOGICI-SOCIALI E LEGISLATIVI RELATIVI ALL'INTEGRAZIONE DEGLI STRANIERI	25
2.1 Le teorie relative ai processi di integrazione degli immigrati	25
2.2 La legislazione in materia di immigrazione.....	28
2.2.1 La legislazione internazionale ed europea relativa all'immigrazione	28
2.2.2 La legislazione nazionale riguardante l'immigrazione	30
2.3 La presenza di studenti stranieri nelle scuole italiane	35
2.3.1 La distribuzione degli alunni di origine migratoria nel territorio italiano.....	39
2.3.2 La distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole e nelle classi	41
2.3.3 I tassi di scolarità: gli studenti stranieri e gli autoctoni	44
2.4 Come la scuola dovrebbe affrontare la diversità	46
2.5 L'educazione civica, disciplina scolastica	50
CAP. III- L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI STRANIERI... 53	53
3.1 Introduzione.....	53
3.1.1 Inserimento e integrazione...perché inclusione?.....	54
3.1.2 Aspetti pedagogici e programmatici riferiti all'educazione interculturale	57
3.2 La potenza educativa dei laboratori interculturali	60
3.3 Mediatore e facilitatore linguistico.....	62
3.3.1 Chi è il mediatore linguistico-culturale?	63
3.3.2 Le funzioni del mediatore linguistico-culturale nel sistema scolastico	65

3.3.3 La figura del facilitatore a scuola, nell’ottica dell’inclusione	67
3.3.4 Il facilitatore linguistico	71
3.4 L’importanza dei “bambini mediatori”	74
3.5 Conclusione.....	77
CAP. IV- LA SCUOLA PRIMARIA GIOVANNI XXIII: UNA REALTÀ MULTICULTURALE E MULTIETNICA.....	79
4.1 Introduzione.....	79
4.2 La scuola primaria Giovanni XXIII.....	80
4.3 L’immagine stigmatizzata e riduttiva della scuola Giovanni XXIII negli anni Duemila	81
4.4 Breve analisi sulla presenza degli stranieri nella Giovanni XXIII.....	83
4.5 Come si struttura l’inserimento degli alunni stranieri?	84
4.5.1 Un’esperienza di inserimento “da vicino”	88
4.6 I rapporti tra la scuola e le famiglie	92
4.7 Come la scuola ha gestito l’eterogeneità? Quali iniziative ha adottato?	93
4.8 L’aula Accoglienza della scuola primaria Giovanni XXIII	96
4.9 L’impegno sociale della Giovanni XXIII	98
4.10 Conclusione.....	100
CAP. V- L’EVOLUZIONE DELLA SCUOLA PRIMARIA GIOVANNI XXIII	103
5.1 Intervista	103
5.1.1 Presentazione del profilo professionale di Fabio Rocco	103
5.1.2 Aspetti pedagogici, didattici, punti di forza e punti critici della Giovanni XXIII presentati dall’insegnante	104
5.1.3 I cambiamenti dal punto di vista migratorio nella scuola Giovanni XXIII dal 2008 ad oggi	107
5.1.4 I progetti della scuola di via Anelli negli ultimi anni	109
5.1.5 La figura del mediatore linguistico e culturale nell’attuale primaria Giovanni XXIII	111
5.1.6 L’Aula Accoglienza ora non c’è più!	112
5.2 Conclusione.....	113
CONCLUSIONE	115
BIBLIOGRAFIA	119
SITOGRAFIA.....	121
APPENDICE.....	123

INTRODUZIONE

Terminato il mio percorso universitario triennale in “Scienze Sociologiche”, ho deciso di continuare gli studi, iscrivendomi al corso magistrale “Culture, formazione e società globale” dell’Università di Padova. La scelta di questa magistrale è stata motivata dall’interesse per le tematiche di grande attualità che il corso affrontava (quali lo studio e l’approfondimento del pluralismo culturale e sociale delle società contemporanee, a seguito dei processi di globalizzazione e di mobilità) e dalla possibilità, all’inizio dell’ultimo anno, di scegliere tra indirizzo sociologico e pedagogico.

I temi dell’educazione e le pratiche educative mi hanno sempre affascinato; infatti, fin dall’inizio del mio percorso triennale dedico una parte dei miei pomeriggi ad aiutare e supportare bambini e ragazzi nei compiti e nello studio. È un’attività che mi appassiona e mi dà molta soddisfazione. Per questi motivi, spinto ad approfondire gli argomenti educativi, ho deciso di affinare i miei studi, scegliendo l’indirizzo pedagogico.

Durante il primo anno della magistrale “Culture, formazione e società globale” ho nutrito una particolare curiosità per la tematica dell’immigrazione, affrontata durante le lezioni del corso “Devianze e conflitti”, condotto dalla professoressa Francesca Vianello, relatrice della mia tesi. Desideravo conoscere cosa spingesse le persone ad emigrare, spesso lasciando definitivamente il proprio paese di origine, la terra degli affetti. Ho scoperto quanto questo viaggio sia intriso di ostacoli, soprattutto per i soggetti provenienti da contesti economicamente arretrati, in particolare i Paesi del Nord Africa, dell’Asia occidentale e dell’Africa Subsahariana. Individui che, una volta arrivati nei paesi ad economia avanzata (Europa, Nord America, Australia...), incontrano innumerevoli difficoltà a regolarizzarsi ed a inserirsi completamente nel nuovo contesto, a causa di forti pregiudizi e discriminazioni da parte della popolazione autoctona, e si trovano spesso a vivere da irregolari/clandestini per le restrittive normative relative al rilascio del permesso di soggiorno.

E così la personale motivazione verso i temi educativi e l’immigrazione, in particolare dei soggetti minori, mi hanno condotta alla decisione di contattare, all’inizio dell’ultimo anno, la professoressa Francesca Vianello, a cui ho esplicitato le mie curiosità e i miei obiettivi di ricerca. La docente allora mi ha proposto di approfondire la storia del quartiere Stanga (un quartiere che a fine degli anni Novanta fu invaso da un consistente

insediamento di immigrati) e della vicina scuola primaria Giovanni XXIII, aperta alla multiculturalità. Tali indicazioni mi hanno fin da subito coinvolta ed entusiasmato: ho iniziato a documentarmi sulla storia di via Anelli; ho letto il libro “Ai Margini della città” di F. Vianello, che analizzava nel dettaglio le vicissitudini del quartiere. Ne sono rimasta colpita e impressionata, soprattutto perché non conoscevo la difficile storia del quartiere Stanga, collocato a meno di mezz’ora in auto da dove risiedo. Poi ho raccolto materiale relativo a questa specifica scuola per approfondire le esperienze di insegnamento, in un contesto con forte presenza di alunni stranieri, raccontate dagli stessi insegnanti nel libro “La scuola di via Anelli. Esperienze di integrazione all’ombra del muro” di R. Scalone del 2008.

Dopo aver conosciuto il tessuto sociale problematico di questo quartiere, ho ricontattato la professoressa Francesca Vianello, alla quale ho confermato la mia volontà di approfondire nella mia tesi questa particolare realtà, ormai comune a molti centri urbani e città italiane. Insieme abbiamo concordato le tematiche fondanti da toccare nei capitoli del mio elaborato.

Il presente lavoro “L’integrazione scolastica dei bambini immigrati: il caso di Via Anelli” è dunque il frutto di tali approfondimenti e di studio. Il focus è analizzare dapprima le modalità di inserimento e integrazione scolastica degli alunni stranieri messe in atto dalla scuola, in particolare la primaria Giovanni XXIII, e in un secondo momento il cambiamento della didattica, reso necessario dalla forte complessità ed eterogeneità della realtà scolastica.

Con questo mio elaborato vorrei dimostrare che il contesto socioculturale, economico e familiare ha un peso rilevante nelle dinamiche di integrazione scolastica, ma altrettanto determinanti sono le scelte pedagogiche delle istituzioni scolastiche e dei singoli docenti operanti nella scuola nel vivo delle situazioni (vedasi nel capitolo quinto la figura di Fabio Rocco, maestro da molti anni nella scuola oggetto di analisi).

La sensibilità ai temi sociologici, coltivata durante il percorso triennale, mi ha stimolata ad approfondire le variabili e gli aspetti socioeconomici, culturali e politici della situazione verificatasi nel quartiere Stanga per comprendere appieno le problematiche, i vissuti che i bambini, residenti e/o frequentanti la vicina scuola, hanno dovuto e tuttora devono sopportare.

Nel primo capitolo, infatti, delinearò nel dettaglio la storia del quartiere Stanga, le condizioni abitative e lavorative degli immigrati che vivevano nel complesso Serenissima, le forme di esclusione e discriminazione subite, il malcontento popolare, le condizioni che portarono alla costruzione del cosiddetto “Muro di via Anelli”, l’attenzione mediatica, la gestione politica del ghetto, fino all’abbattimento delle palazzine del complesso residenziale.

Nel secondo capitolo presenterò brevemente le teorie relative ai processi di integrazione dei migranti, la legislazione internazionale e nazionale in materia di immigrazione. Analizzerò poi nello specifico la presenza e la distribuzione degli studenti stranieri nelle scuole del territorio italiano e introdurrò la gestione della diversità a scuola.

Nel terzo capitolo delinearò i concetti di intercultura, inserimento, integrazione e inclusione, riferendomi in particolare agli alunni stranieri. Rifletterò sulla necessità di rinnovare la didattica e di fornire nuove competenze agli insegnanti affinché adottino metodologie educative, flessibili e personalizzate, per consentire a ciascun studente di sviluppare le necessarie abilità e competenze. Analizzerò seppur brevemente le strategie ottimali per operare in un’ottica di inclusione della diversità, in particolare linguistica e culturale. Presenterò poi le figure indispensabili per promuovere una vera e propria inclusione dell’alunno straniero, ossia il mediatore culturale e il facilitatore linguistico, e le strategie didattiche innovative che stimolano la partecipazione e il coinvolgimento di tutta la classe.

Nel quarto capitolo analizzerò nel dettaglio, dai primi anni del Duemila fino ad ora, la realtà della scuola primaria Giovanni XXIII, basandomi sul libro di R. Scalone e sulle informazioni presenti nel sito web dell’Istituto. Approfondirò poi le modalità di inserimento e le iniziative attuate dagli insegnanti, nel corso degli anni, per favorire la piena integrazione dei bambini stranieri e promuovere un contesto accogliente alle necessità e ai bisogni di tutti gli alunni. Riporterò anche alcune esperienze di avvenuta integrazione.

Nel quinto capitolo arricchirò la mia analisi della scuola Giovanni XXIII con un’intervista al docente Fabio Rocco (tuttora in servizio in questa scuola), volta ad evidenziare le difficoltà, i limiti e i punti di forza derivanti dall’insegnare in un contesto così eterogeneo, a grande presenza straniera, ripercorrendo anche i progetti interculturali, attuati nell’ultimo periodo (2015-2022) dalla scuola.

Devo riconoscere che questo lavoro ha stimolato la mia crescita personale, sociale e pedagogica. Inoltre ritengo di essere diventata più sensibile a cogliere i profondi legami e le interrelazioni presenti nei vari contesti socio-culturali, ormai globalizzati. Gli studi e le varie ricerche, affrontate nel corso della mia indagine, mi hanno sollecitata, infatti, ad approfondire da varie angolature gli innumerevoli aspetti dell'attuale e complessa realtà scolastica ed educativa, in particolare riferita all'immigrazione. Sicuramente ora sono più consapevole e convinta della necessità di attuare un approccio inclusivo che tenga conto delle esigenze, delle potenzialità, dei limiti e dei punti di forza di ogni singolo alunno.

CAP. I- LA STORIA DI VIA ANELLI

1.1 Introduzione

A partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento venne costruito a Padova, in via Anelli, il complesso abitativo denominato Serenissima. Si trattava di un'area residenziale privata composta da sei palazzine, ubicata in una posizione favorevole, alla periferia della città, circondata da centri commerciali, negozi e grandi magazzini; vicino a un importante snodo autostradale (svincolo delle autostrade Serenissima e Bologna-Autosole), non troppo lontana dalla stazione ferroviaria, dalle industrie e dagli istituti universitari della zona. Tale complesso fu realizzato per rispondere alle esigenze abitative di studenti universitari, manager e produttori economici che si recavano, per un periodo limitato, in città per lavoro o studio.

Le palazzine ospitavano duecentottantasei miniappartamenti di circa trenta metri quadrati ciascuno, che inizialmente furono acquistati da cittadini autoctoni, in particolare genitori di studenti dell'ateneo patavino, docenti o giovani coppie.

Dunque, nella maggior parte dei casi erano persone provenienti dal territorio regionale.

A partire dalla fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta, in Italia, prese avvio il fenomeno dell'immigrazione e le città del Nord-est iniziarono ad esserne maggiormente interessate, tra queste anche Padova. I migranti, giunti nel territorio veneto, non disponendo di molte risorse economiche, cercavano alloggi a basso costo, presso case o fabbriche abbandonate, insediandosi principalmente nelle zone periferiche o vicino alla stazione. Fu proprio in questo periodo che alcuni appartamenti del complesso Serenissima, lasciati liberi dagli studenti che nel frattempo si erano laureati, cominciarono ad essere affittati agli stranieri¹. L'affitto di tali appartamenti era per loro eccessivamente alto, ad esempio nei primi anni del Duemila si aggirava intorno ai cinquecento/seicento euro al mese. La pratica del subaffitto, concessa dai proprietari, permise di dividersi le spese d'affitto, finendo per convivere anche in sei/sette persone all'interno di spazi

¹ Mantovan, C. (2015). "C'era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova" in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli, p. 81.

angusti (monolocali o bilocali)². In una tale situazione di precarietà si diffuse pure la pratica di subaffittare un posto letto anche a migranti privi del permesso di soggiorno. Fu così che progressivamente questo luogo divenne un rifugio soprattutto per gli irregolari. A seguito del notevole incremento di abitanti stranieri all'interno del complesso Serenissima, molti italiani cominciarono a lasciar liberi gli appartamenti per cercare un alloggio in un'altra zona, preferibilmente lontana da un simile contesto.

Alla fine degli anni Novanta il progressivo processo di sostituzione degli abitanti autoctoni con i migranti (provenienti soprattutto dal Maghreb e dalla Nigeria) era ormai giunto al termine³.

Da quel momento il complesso abitativo cominciò a cadere nel degrado. I proprietari iniziarono a non adempiere ai loro obblighi di manutenzione e riparazione degli appartamenti. Tali condizioni di deterioramento igienico-sanitario finirono per incentivare, nei pressi della zona, attività legate allo spaccio di droga e alla prostituzione.

1.2 La rappresentazione mediatica di via Anelli

È proprio in quegli anni che l'area Serenissima cominciò ad acquisire una visibilità pubblica stigmatizzata: molte testate giornalistiche pubblicarono articoli volti a denunciare la presenza di un numero considerevole di clandestini e spacciatori, riportando frequenti episodi di cronaca nera in cui erano coinvolti immigrati extracomunitari. Nei discorsi politici locali e mediatici tale zona veniva rappresentata come un ambiente criminale, teatro di attività illegali, abitata dal nemico, ossia lo straniero, la cui immagine, veicolata dai media, è quella di un individuo tendenzialmente portato per natura a compiere atti violenti, illeciti. I media usavano espressioni forti per riferirsi a via Anelli, come "Bronx" e "Ghetto". E presto si diffuse una percezione estremamente negativa del complesso residenziale Serenissima, che finì per alimentare nei cittadini un forte senso di insicurezza, terrore e allarmismo.

Il nome della via divenne, in poco tempo, simbolo di situazioni di degrado, spaccio e microcriminalità, sinonimo di "nuovo ghetto"⁴.

² Mantovan, C. (2015). "C'era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova" in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli.

³ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 89.

⁴ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 41.

Tuttavia, nonostante una simile rappresentazione mediatica (che presentava via Anelli come luogo esclusivamente dedito allo spaccio, frequentato e abitato esclusivamente da spacciatori, uno spazio dove, ad ogni ora del giorno, era possibile trovare eroina, cocaina e hascisc⁵), in realtà, come evidenziato dall'indagine realizzata nei primi anni Duemila dai ricercatori F. Vianello, A. Butticci, F. Faiella, D. Sacchetto e A. Sbraccia⁶, gli abitanti del complesso Serenissima erano in maggioranza famiglie, donne e uomini soli, principalmente extracomunitari, che svolgevano lavori regolari o al nero nelle fabbriche e cooperative della zona. La ricerca mise in luce che coloro che gestivano il traffico e la vendita di stupefacenti per lo più non risiedevano in via Anelli, ma provenivano da altri luoghi. Solo alcuni appartamenti erano abitati da spacciatori o adibiti a deposito di sostanze stupefacenti.

Il progressivo degrado delle strutture e degli spazi comuni e l'allarme sociale generato dai vari media locali non rendevano affatto semplice la vita per coloro che risiedevano all'interno di quelle palazzine. Per questo motivo i soggetti più fortunati, non appena ebbero le possibilità economiche, lasciarono il complesso per trovarsi una migliore sistemazione altrove⁷.

1.3 La situazione socioeconomica dei migranti, prima del viaggio migratorio

L'arrivo di consistenti flussi migratori ha portato gli studiosi a interrogarsi sulle condizioni socioeconomiche dei migranti nel loro paese d'origine, sui loro percorsi di studio, di lavoro e sulle ragioni che li hanno spinti a emigrare.

Molti immigrati provenienti dal Marocco, dalla Tunisia, dalla Nigeria e dal Senegal giunsero nelle nostre città italiane, dove vi transitarono momentaneamente per poi raggiungere altri paesi europei, che erano più favorevoli in materia di immigrazione; altri

⁵ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 97.

⁶ I seguenti ricercatori del Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova hanno analizzato il "caso Via Anelli", svolgendo un'analisi qualitativa sul campo con il fine di ricostruire le origini del nuovo ghetto. Attraverso l'osservazione partecipante e le interviste, gli studiosi hanno dato voce ai migranti residenti, raccontando le loro storie migratorie, i loro progetti di vita e la loro situazione economica, segnata da precarietà e clandestinità. L'intento dei ricercatori era ridimensionare l'immagine di un quartiere caratterizzato da illegalità diffusa, violenza, risse e scontri etnici. Questa indagine aveva lo scopo di smascherare le false rappresentazioni, veicolate dai media, dei migranti residenti in Via Anelli, etichettati come "pericolosi", "criminali", "spacciatori", promuovendo, invece, una prospettiva diversa da cui guardare la realtà di via Anelli, incentrata sulle opportunità e sulle risorse che può offrire.

⁷ Vianello, F. (2006), *Ai Margini della città*, Carocci, Roma, p. 97.

invece decisero di stanziarsi nel nostro paese in maniera definitiva o prolungata nel tempo.

In questa mia analisi, mi soffermerò in particolare sulle traiettorie di vita e sulla situazione socioeconomica degli extracomunitari stabilitisi a Padova, nel quartiere di via Anelli per conoscere le implicazioni/le difficoltà, le incoerenze tra le teorie e l'agito quotidiano.

I ricercatori F. Vianello, A. Butticci et al.⁸ hanno approfondito i percorsi di studio, di lavoro e le scelte che hanno influenzato i tratti di vita dei migranti e hanno indagato i vari fattori di spinta e di attrazione che sottostavano ai processi migratori, richiamando la teoria dell'equilibrio economico neoclassico, conosciuta come teoria "push-pull"⁹.

Gli studiosi, ricercando le origini della scelta migratoria, si sono fin da subito scontrati con i limiti di tale teoria, la quale ritiene che i fattori economici siano gli unici elementi determinanti in grado di spiegare le cause dei processi di migrazione. Come sostenuto, invece, dai ricercatori: "Ritenere che le persone siano spinte a lasciare i propri paesi d'origine perché attanagliate dalla povertà e dalla mancanza di libertà presuppone che l'esistenza di disparità economiche sia la sola ragione dell'origine dei flussi migratori"¹⁰. Sicuramente le precarie condizioni economiche vissute nel paese d'origine possono influenzare la scelta dei soggetti di partire, ma non sono gli unici elementi a interferire in maniera determinante in tale decisione.

Diversi studi¹¹, effettuati nel corso degli anni, infatti, hanno messo in luce che, nella maggior parte dei casi, non sono le persone con maggiori difficoltà economiche a decidere di intraprendere un percorso migratorio, ma al contrario, sono i soggetti provenienti da contesti socioculturali medi a lasciare il loro paese per avventurarsi alla ricerca di contesti più sviluppati, in cui far valere le loro abilità e le competenze acquisite¹².

⁸ Ricercatori precedentemente citati.

⁹ La teoria "push-pull" è una prospettiva che spiega le cause della migrazione come risultato di un processo di intersezione tra i fattori di spinta e attrazione che inducono le persone a lasciare il loro contesto di origine per dirigersi verso paesi più sviluppati, nella speranza di migliorare le loro condizioni di vita. La seguente teoria identifica tra i fattori di spinta: eccessivo popolamento, scarsità di risorse e opportunità economiche, disoccupazione, basso tenore di vita e/o mancanza di libertà politiche, mentre tra i fattori di attrazione individua: richiesta di forza di lavoro, disponibilità di risorse economiche e libertà politiche. Secondo tale prospettiva, le scelte migratorie degli individui si basano sul calcolo di costi e benefici e sulla massimizzazione dell'utilità.

¹⁰ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 52.

¹¹ Gli studi di Cornelius (1982), Portes (1978), Glaser, Habers (1974) hanno confermato l'assenza di relazione tra livello di sviluppo economico ed emigrazione.

¹² Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 52.

Le interviste, condotte dai ricercatori nel corso della loro ricerca, evidenziarono che i migranti residenti in via Anelli provenivano da famiglie di ceto medio-alto, erano individui con un buon livello di istruzione; la maggior parte aveva concluso la scuola dell'obbligo conseguendo il diploma e alcuni anche la laurea. Prima del loro arrivo in Italia avevano maturato un importante bagaglio di esperienze lavorative di vario tipo.

Fondamentale per la realizzazione del progetto migratorio si è rivelata la disponibilità economica familiare.

Nella scelta di partire, ha giocato un ruolo importante anche il confronto diretto con un familiare o conoscente che è riuscito nell'impresa di migliorare il proprio tenore di vita, immigrando in Europa o nell'America Settentrionale. Il contatto con tali soggetti è stato indispensabile al fine di trarre informazioni per affrontare il viaggio (quali le modalità attraverso le quali lasciare il paese, la disponibilità di un alloggio o di un lavoro)¹³. Dunque, i contesti familiari di provenienza sono risultati dei punti fermi, depositari di esperienze migratorie pregresse, da cui trarre importanti risorse in termini di informazioni, beni materiali e relazionali.

Le ragioni, che hanno spinto i soggetti a emigrare, sono riconducibili a diversi fattori, in particolare l'insoddisfazione per le condizioni economiche, il desiderio di libertà e la curiosità per un mondo percepito come ricco di possibilità¹⁴.

Alla luce di tali considerazioni, è emerso che gli individui, che avevano intrapreso un viaggio migratorio, disponevano di un minimo di risorse economiche, culturali e relazionali.

1.4 Le condizioni lavorative dei migranti a Padova

In questo paragrafo analizzerò le condizioni lavorative dei migranti giunti a Padova, città che alla fine del 2003 contava circa 14 mila abitanti stranieri¹⁵, in particolare mi soffermerò su quei soggetti che hanno scelto come residenza il complesso Serenissima.

¹³ Dai racconti delle storie di vita dei soggetti residenti nella zona Serenissima, è emerso, infatti, l'esistenza di un "capitale culturale migratorio", maturato all'interno del nucleo familiare, ossia una sorta di "socializzazione primaria alla migrazione, sperimentata personalmente attraverso lo spostamento interno al paese d'origine insieme al nucleo familiare o a un parente stretto, oppure tramite l'esperienza migratoria di un parente prossimo". Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 56.

¹⁴ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 65.

¹⁵ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 118.

L'indagine effettuata dai ricercatori F. Vianello et al. ha messo in luce la profonda svalutazione dello status sociale e lavorativo che aveva colpito gli immigrati, i quali, pur condividendo gli stessi livelli di istruzione e formazione con i cittadini italiani, si trovavano a svolgere lavori più duri, sottopagati e pericolosi dal punto di vista della sicurezza¹⁶.

Buona parte dei migranti residenti in via Anelli eseguivano prevalentemente lavori manuali e si trovavano in una posizione giuridica regolare. Si trattava di una forza lavoro occupata principalmente nelle fabbriche manifatturiere e nel settore dei servizi alle imprese e alle persone, con contratti di assunzione precari, a tempo determinato e interinale, e una bassa remunerazione¹⁷.

Accanto alla manodopera straniera regolare, era presente nel territorio padovano anche una componente (sempre più maggiore) di individui che, a causa dell'inasprimento della normativa sull'immigrazione¹⁸, non riuscivano ad ottenere un regolare permesso di soggiorno, finendo per rimanere nel territorio in condizioni irregolari. La mancanza di tale permesso rendeva difficoltoso trovare un lavoro regolare, per cui i soggetti, privi di documento, per riuscire a sopravvivere furono costretti ad accettare occupazioni irregolari ed a malapena pagate, quali distributore di volantini, ambulanti, lavapiatti...¹⁹

Erano occupazioni svolte tipicamente dagli ultimi arrivati, nei primi momenti di permanenza. Una volta poi, inseriti nel contesto e nelle reti relazionali, cercavano di entrare nel mercato del lavoro regolare, sperando in un'occupazione più retribuita. Solitamente i loro primi lavori regolari avvenivano all'interno delle cooperative o piccole fabbriche della zona.

¹⁶Le indagini effettuate hanno dimostrato che coloro che decidono di intraprendere un viaggio migratorio dispongono di un minimo di risorse economiche e relazionali, sono soggetti che nei loro paesi di origine avevano conseguito un buon livello di istruzione che avrebbe permesso loro di poter trovare occupazioni più prestigiose. Tuttavia, una volta raggiunto il paese di immigrazione, gli stessi hanno vissuto uno scarso, o addirittura inesistente, riconoscimento del loro status, del loro titolo di studio, a causa di normative che tendevano e tuttora tendono a privilegiare e a valorizzare la forza lavoro autoctona rispetto a quella straniera.

¹⁷ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 119.

¹⁸ Si fa riferimento alla legge 30 luglio 2002, n. 189, *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo*, la cosiddetta Bossi-Fini.

¹⁹ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 130.

Nel complesso Serenissima, oltre a lavoratori più o meno regolari, erano presenti un numero ristretto di prostitute e di spacciatori che lavoravano in alcuni appartamenti o nelle zone circostanti.

Analizzando le varie occupazioni dei residenti in via Anelli, è emerso che la maggior parte delle mansioni svolte dagli stranieri erano poco remunerate, e non permettevano di riuscire a mantenere se stessi e la propria famiglia, quindi si trovavano costretti a lavorare anche al nero. Capitava infatti che alcuni, pur di riuscire ad arrivare a fine mese, venivano spinti ad entrare nel mercato delle droghe, dove i guadagni erano e tuttora sono più facili ed elevati. Dunque sembra che ad attirare gli extracomunitari alle attività legate allo spaccio siano state le scarse possibilità di un'immigrazione regolare e le difficoltà a trovare un'occupazione retribuita²⁰.

Tuttavia, è bene ricordare che solo una piccola parte di immigrati di Serenissima entrò nell'economia della droga, la maggioranza invece aveva un'occupazione regolare e rivendicava con forza la loro estraneità dagli spacciatori. Infatti, di fronte alla grande attenzione mediatica e alla denuncia delle attività di spaccio svolte all'interno del complesso via Anelli in esame, gli stessi residenti ribadivano a gran voce di non voler essere associati agli spacciatori, enfatizzandone la distinzione²¹.

Possiamo solo immaginare il riflettersi di tutto ciò nella fascia giovanile, nei loro spazi e tempi di relax, nel loro andare e tornare a scuola...le possibili conseguenze sullo sviluppo psico-emotivo, cognitivo-affettivo e sociale.

1.5 Via Anelli tra stigma e risorsa

Nella rappresentazione mediatica, via Anelli è tratteggiato come luogo caratterizzato esclusivamente da degrado e criminalità, un posto da evitare. Questa immagine, completamente negativa (un "marchio"), trasmessa dai mass media e dai politici locali, ha finito per essere accettata e condivisa da gran parte dei cittadini padovani e non.

Una simile raffigurazione non rese per nulla semplice la quotidianità all'interno del complesso Serenissima, tanto che i residenti furono oggetto di forti discriminazioni per il semplice fatto di vivere in via Anelli, un luogo percepito e vissuto come uno stigma²². Le interviste, condotte nel corso della ricerca citata in precedenza, hanno messo in luce come

²⁰ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 146.

²¹ Ivi p. 138.

²² Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 111.

la stessa residenza possa costituire un elemento penalizzante nella ricerca di un lavoro e nelle relazioni con gli autoctoni. Numerose sono le testimonianze di soggetti che hanno faticato a trovare un'occupazione, in quanto il datore di lavoro non appena leggeva la scritta "residente in via Anelli" mostrava una certa riluttanza nell'assumerli; o che hanno incontrato difficoltà a intrattenere rapporti con i vicini e i cittadini locali perché questi automaticamente li etichettavano come "cattivi" o "spacciatori", gente da cui è meglio tenersi alla larga. Proprio in virtù di questo processo di stigmatizzazione, alcuni migranti preferirono mantenere la residenza al di fuori di via Anelli, pur vivendo nel complesso, per sfuggire alle discriminazioni che subivano nel mercato del lavoro e nelle relazioni con gli autoctoni²³.

Tuttavia, per i residenti il complesso Serenissima non è stato soltanto un luogo marchiato da aspetti negativi, ma ha rappresentato numerosi aspetti positivi. Dietro l'immagine stereotipata, semplificativa e negativa trasmessa dai media, si nascondeva una realtà intrisa di risorse concrete e immediate per coloro che vi giungevano da lontano.

Per molti migranti, via Anelli ha simboleggiato un rifugio, un'opportunità unica e irrinunciabile, in cui poter trovare una sistemazione, un posto letto a basso costo, che non aveva eguali confronti nel resto della città²⁴.

Non tutti gli immigrati, arrivati a Padova, hanno avuto la fortuna di ottenere in tempi rapidi un regolare permesso di soggiorno, ed è proprio per questi soggetti che via Anelli ha rappresentato un luogo in cui trovare riparo, in attesa di un lavoro che consentisse di regolarizzare la loro presenza sul territorio italiano²⁵.

Oltre ad essere un'importante risorsa abitativa, Serenissima si configurava un "vero e proprio rifugio in termini di risorse relazionali"²⁶ per gli extracomunitari. Il complesso, infatti, offriva al suo interno spazi di aggregazione²⁷ in cui i soggetti potevano ritrovarsi, scambiare informazioni, coltivare amicizie, in un luogo in cui sentirsi al sicuro, lontano dagli sguardi malfidenti e giudicanti degli autoctoni.

²³ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 167.

²⁴ Ivi p. 104.

²⁵ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 171.

²⁶ Ivi p. 169.

²⁷ La piazza interna, antistante ai condomini, rappresentava la più grande, se non l'unica, opportunità di espressione della vita sociale degli abitanti, in grado offrire momenti di socialità, svago e divertimento

Il condividere gli stessi spazi, le stesse forme di esclusione e abbandono, permise di instaurare relazioni di fiducia e di supporto reciproco. È proprio grazie a questi legami che gli individui riuscivano ad avere accesso a diverse risorse: un posto letto, un lavoretto...

All'interno del complesso si era diffusa una sorta di economia informale, ne erano un esempio gli appartamenti-bar gestiti da alcune donne nigeriane, che simboleggiavano non solo un'occasione per gli uomini di ritrovarsi e scambiare alcune parole, consumando una birra e qualche pietanza, ma erano anche una risorsa economica per le persone che vivevano nel complesso, in quanto consentiva loro di racimolare qualche soldo per sopravvivere, in attesa di essere assunte in una qualche mansione lavorativa²⁸.

Dunque, via Anelli è stata una risorsa fondamentale per gli immigrati, i quali, pur vivendo in un contesto degradato e disagiata da vari punti di vista, riuscivano ad attivare una serie di risorse relazionali ed economiche, utili al fine di realizzare i loro progetti di vita.

1.6 La gestione politica del ghetto Serenissima

A partire dalla fine degli anni Novanta, le istituzioni iniziarono ad inserire nell'agenda politica i temi dell'immigrazione e dell'accoglienza.

Tornando al caso padovano, nel 1995 venne emanata una delibera comunale sul tema "dell'ordine pubblico e accoglienza nella legalità" che sottolineò la faticosa relazione tra le esigenze dell'accoglienza e del controllo²⁹.

Via Anelli acquisì risonanza nazionale nel 2003, quando, in occasione dell'anniversario della fondazione della Polizia di Stato, venne citata dal Ministro dell'Interno come esempio di area degradata, socialmente insicura, sede dell'immigrazione clandestina.

L'area di via Anelli era vissuta come luogo insicuro e degradato anche dagli stessi residenti autoctoni, i quali chiedevano maggiori interventi e controlli da parte delle forze dell'ordine.

A seguito del malcontento cittadino, il Governo Locale, guidato dal centrodestra, iniziò, a partire dal luglio del Duemila, ad interessarsi del caso via Anelli, divenuto terreno fertile per l'immigrazione clandestina. In quegli anni l'Amministrazione Locale realizzò una

²⁸ Vianello, F. (2006), *Ai Margini della città*, Carocci, Roma, p. 186.

²⁹ La seguente delibera, se da un lato, confermò l'apertura della città di Padova alle altre etnie, sostenendo la necessità di attuare politiche locali volte ad accogliere e integrare le persone regolarmente immigrate, dall'altro lato, invitò la questura e le forze dell'ordine a potenziare i controlli di vigilanza sul territorio.

serie di interventi sociali³⁰, ne sono un esempio la presa in locazione di uno stabile, ubicato nella medesima via, destinato ad ospitare i servizi di quartiere, e l'apertura dell'ufficio denominato "Open windows", rispondente alle esigenze dei cittadini, in particolare gli stranieri. Si trattava di interventi volti a garantire un migliore accesso ai servizi e alle risorse anche per i migranti, in vista di una riqualificazione dell'area. Simili iniziative, attuate dalle associazioni di volontariato, si rivelarono inefficaci, in quanto seguivano la cosiddetta "logica del tamponamento", ossia erano interventi estemporanei, non collocati all'interno di una vera e propria politica di risanamento. Miravano a risolvere in maniera temporanea e a basso costo i problemi, senza indagare sulle reali cause e sulla loro risoluzione³¹. Inoltre erano interventi rivolti solo ai migranti in possesso del permesso di soggiorno, lasciando irrisolta gran parte delle problematiche di via Anelli, derivanti dalla presenza di un cospicuo numero di irregolari.

A seguito degli scarsi risultati ottenuti dalle varie iniziative proposte dall'Amministrazione Comunale negli anni 2000-2003, la giunta del centrodestra propose come soluzione, per fronteggiare il degrado sociale e ambientale di via Anelli, la totale riqualificazione della zona. Tale progetto prevedeva l'acquisto, a un prezzo limitato, di un serie di alloggi all'interno del complesso Serenissima, la diminuzione del numero degli appartamenti (da duecentottantasei a centonovantadue) e l'attuazione di un programma di trasferimento temporaneo degli abitanti del complesso, provvisti di un regolare contratto di locazione, da attuare durante il periodo di ristrutturazione dell'edificio³². Il Consiglio di quartiere, nel novembre del 2003, chiamato ad esprimere il proprio parere sul programma di riqualificazione stabilito dal Comune, si dichiarò favorevole,

³⁰ Un primo intervento realizzato dalla giunta di centrodestra fu la presa in locazione di uno stabile, ubicato nella medesima via, destinato ad ospitare i relativi servizi di quartieri e gli uffici amministrativi comunali. Gli scopi di tale iniziativa erano, da una parte, facilitare l'accesso ai servizi per i residenti della zona, dall'altro, controllare direttamente il territorio circostante. Una successiva operazione ebbe luogo nel 2003 con l'apertura di un ufficio, denominato "Open windows: finestre aperte in Via Anelli, ossia servizi integrati alle persone e alla famiglia", volto a fornire ai residenti, in particolare ai soggetti immigrati, una serie di servizi (orientamento, formazione linguistica, corsi di alfabetizzazione di lingua italiana per stranieri...). Questo progetto prevedeva, inoltre, l'apertura di un segretariato sociale, ossia uno spazio di ascolto, informazione e supporto, a cui i cittadini potevano rivolgersi per avere delucidazioni in merito alla compilazione di documenti o pratiche. Tuttavia, se nelle intenzioni il centro "Open Windows" avrebbe dovuto rappresentare un punto di riferimento per i migranti, in realtà non ebbe molto successo perché questi non trovarono l'aiuto sperato. Inoltre, il centro era controllato dalle forze di polizia; quindi, molti soggetti che si trovavano in una posizione irregolare non potevano accedervi.

³¹ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, pp. 215-224.

³² Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 217.

sottolineando l'urgenza di intervenire. Nel frattempo, nel 2004 ebbero luogo le elezioni comunali, le quali furono vinte da una giunta di centrosinistra, a cui spettò il compito di attuare il progetto di riqualificazione.

1.7 Gli interventi delle forze dell'ordine

Dalla metà degli anni Novanta, via Anelli era diventata il punto di riferimento e insediamento di un gran numero di migranti. Da quel momento l'area fu oggetto di continui controlli e interventi da parte delle forze dell'ordine, volti a fermare lo spaccio in quella zona, ormai diventata sede principale della vendita di stupefacenti.

Negli anni sono cambiate le tipologie di azione: inizialmente furono per lo più ispezioni sporadiche, con alcuni interventi speciali da parte di elicotteri e agenti antisommossa, che si rivelarono inefficaci perché spaventarono più i migranti che svolgevano lavori regolari, che gli spacciatori.

Poi, nel 1999, a seguito di una maxirissa tra nigeriani e tunisini, si decise di istituire un presidio permanente con agenti in divisa, davanti ai cancelli del complesso Serenissima, a tutte le ore del giorno e della notte³³.

Entrambe le tipologie di intervento si rivelarono inutili allo scopo di contrastare lo spaccio. Infatti, il presidio, nonostante avesse avuto l'approvazione della maggioranza dei residenti³⁴, fu abbandonato perché non riuscì a fermare le attività illegali che si svolgevano all'interno del complesso, in quanto gli agenti in divisa presidiavano solo l'ingresso principale, lasciando libera l'entrata secondaria. In tal modo le attività illegali si spostavano indisturbate nel retro. Inoltre, non appena i poliziotti lasciavano il presidio per qualche ora, i traffici riprendevano normalmente³⁵.

Una volta che il presidio fu abbandonato, si decise di realizzare un nuovo commissariato, a poche centinaia di metri da via Anelli. Venne istituito nel 2001 e prevedeva la presenza di cinque agenti di polizia giudiziaria che, attraverso operazioni mirate, come arresti e perquisizioni, cercavano di contrastare le attività legate allo spaccio che avvenivano all'interno del complesso. Gli interventi da parte degli agenti di polizia portarono

³³ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 225.

³⁴ La maggioranza dei residenti del complesso, in possesso di un permesso di soggiorno e di un lavoro regolare, erano favorevoli al presidio permanente, perché stanchi delle attività di spaccio e dei continui schiamazzi ad ogni ora del giorno e della notte.

³⁵ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 225.

all'arresto di cinquecentoventi persone, di cui l'80% dei fermi ha avuto luogo in via Anelli³⁶.

Nemmeno le incarcerazioni riuscirono a fermare la vendita e il commercio di stupefacenti. In presenza di episodi ritenuti allarmanti, veniva attivato il presidio per qualche giorno. Tutti questi interventi sporadici furono inutili, non produssero l'effetto sperato, in quanto dopo le varie azioni messe in atto dagli agenti, le attività illecite riprendevano tranquillamente. E tutto tornava come prima.

1.8 La riqualificazione di via Anelli

Il piano di riqualificazione di via Anelli, ovvero di chiusura del ghetto, ha visto coinvolti numerosi attori: Amministrazione Comunale, ATER (Azienda territoriale per l'edilizia residenziale, in qualità di soggetto coordinatore ed esecutore degli interventi) e operatori del privato sociale. Per la sua realizzazione si programmò la chiusura graduale delle sei palazzine del complesso Serenissima al fine di consentire lo svolgersi dei lavori di ristrutturazione, nel periodo che va dal 2005 al 2007.

Le palazzine sono state chiuse una alla volta, ogni sei mesi, e i migranti furono trasferiti temporaneamente in alloggi pubblici, di proprietà del comune e dell'Ater³⁷, sparsi per tutto il territorio comunale.

L'Amministrazione, in merito alla durata dei contratti d'affitto riguardanti gli alloggi temporanei, ha scelto di stipulare contratti di quattro anni per le famiglie, mentre nel caso di nuclei single la durata è stata ridotta a due anni³⁸.

Nei due anni in cui si è svolto il progetto, sono state trasferite cinquecentosessantanove persone. Va precisato che tale numero non corrispondeva al totale dei residenti del complesso, ma comprendeva solo la parte regolare dei migranti, coloro che invece non erano in possesso di documenti relativi al permesso di soggiorno furono esclusi³⁹.

³⁶ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 230.

³⁷ Solo una piccola parte è stata trasferita in alloggi privati, grazie alla collaborazione della cooperativa "Il Sestante" e al progetto "Casa Buona".

³⁸ L'Amministrazione ha deciso di stipulare contratti d'affitto più lunghi per i nuclei familiari, al fine di tutelare i soggetti minori, mentre ha ridotto la durata del contratto per i single, perché dotati di una maggiore capacità economica rispetto alle famiglie, in cui non tutti i componenti lavorano.

³⁹ Per stabilire a chi assegnare gli alloggi, è stato effettuato un censimento che prevedeva la verifica dei documenti relativi al permesso di soggiorno, alloggio e reddito di ogni abitante. In tal modo coloro che non erano in possesso del regolare permesso sono stati automaticamente esclusi. Inoltre, tale verifica ha permesso di estromettere dall'assegnazione coloro che erano solo formalmente titolari del contratto (erano individui che risiedevano altrove, subaffittando l'appartamento in questione) e includere, invece, i migranti che non avevano i documenti formali relativi all'alloggio.

Le date dello sgombero di ogni palazzina venivano comunicate ai diretti interessati tre mesi prima, e non venivano rese pubbliche proprio per non creare scompigli e preoccupazioni inutili in città.

Queste azioni “in sordina”, consistenti nell’evitare di pubblicizzare le operazioni di trasloco, volte a non fomentare le paure dei cittadini ed inserire di fatto gli ex abitanti del complesso in altri edifici, in cui risiedevano prevalentemente italiani, si rivelarono positive e vantaggiose e non provocarono proteste popolari.

Alla fine, questa iniziativa risultò efficace soprattutto in relazione alla scelta di spargere i migranti, in modo dilazionato nel tempo, in varie zone del territorio, evitando di concentrarli in un’unica zona, con il fine di non ricreare un’altra area segregata, ossia altri ghetti, come via Anelli.

Una volta stabilita l’assegnazione degli appartamenti, i migranti venivano seguiti da alcuni operatori della cooperativa Il Sestante, i quali avevano il compito di fornire il supporto necessario durante l’inserimento nel nuovo contesto⁴⁰.

Essi si mostrarono favorevoli al progetto di dispersione, come evidenziato dalla ricerca condotta dalla studiosa Claudia Mantovan.

Molti residenti in via Anelli avevano provato a cercare altrove una sistemazione migliore, ma non vi erano riusciti, a causa di affitti troppo alti e la riluttanza degli autoctoni ad affittare agli stranieri. Dunque, per questi soggetti, di fronte ad una totale mancanza di alternative, via Anelli rappresentava una sorta di residenza forzata⁴¹, l’unica possibilità effettiva, vista la loro precaria situazione economica.

Nelle nuove abitazioni, assegnate tramite il progetto, gli immigrati trasferiti hanno sperimentato condizioni migliori per ciò che riguarda lo spazio abitativo disponibile, la

⁴⁰ Dai dati raccolti sul progetto di desegregazione nella città di Padova, svolto dalla ricercatrice Claudia Mantovan, è emerso che gli stranieri, coinvolti nel progetto di dispersione, erano giunti in Italia da diversi anni e, al momento del trasferimento, avevano un’età relativamente matura (tra i trentasei e i quarantacinque anni). La lunga permanenza nel territorio permise loro di acquisire una posizione giuridica regolare e una buona conoscenza della lingua italiana. Nonostante la maggior parte di essi fosse in possesso di un modesto titolo di studio, questi migranti subirono una svalutazione del loro status (riferito al paese di immigrazione), finendo per svolgere mansioni inferiori rispetto alla preparazione acquisita. Mantovan, C. (2015). “C’era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova” in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli.

⁴¹ Mantovan, C. (2015). “C’era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova” in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli, p.88.

sicurezza⁴², la stigmatizzazione, i rumori, gli spazi in comune. Tutti problemi⁴³ che, nella precedente residenza, lamentavano senza esserne ascoltati. Per ciò che concerne la percezione della sicurezza, è emerso come gli ex abitanti di via Anelli si sentissero insicuri, nel precedente contesto, per il degrado degli spazi abitativi e la presenza di soggetti vissuti come imprevedibili e potenzialmente minacciosi: spacciatori, ubriachi, ma anche le stesse forze dell'ordine, che con le loro operazioni di controllo destavano ansia e preoccupazione. Il cambiamento abitativo permise loro di avvicinarsi ad un nuovo contesto, generalmente percepito come più tranquillo, silenzioso, pulito, in cui sentirsi al sicuro, abitato e frequentato da molti autoctoni e soggetto a un minor controllo da parte delle forze dell'ordine. Inoltre, la nuova residenza consentì, in parte, di liberarsi dallo stigma che subivano quando vivevano in via Anelli (il fatto che nei loro documenti non comparisse più la scritta "residente in via Anelli" fu per loro una sorta di liberazione dallo stigma), di conseguenza percepirono un maggior senso di integrazione nel contesto cittadino.

Il bilancio del progetto dispersione che coinvolse i residenti del complesso Serenissima si è rivelato complessivamente positivo. L'aiuto ai migranti, da parte degli enti locali pubblici, permise loro di sperimentare migliori condizioni abitative, che da soli non sarebbero riusciti a trovare, a causa di un mercato privato della casa troppo caro e discriminatorio verso gli immigrati⁴⁴.

Oltre agli aspetti positivi, è bene tenere presente anche alcuni aspetti critici emersi.

Se per molti migranti, il progetto di dispersione territoriale migliorò la loro situazione abitativa, per alcuni lasciare via Anelli comportò sicuramente la perdita di risorse fondamentali che il ghetto forniva, come le occasioni di socialità, l'opportunità di reperire abitazioni a basso costo, la possibilità di contare sulle attività economiche informali. Via

⁴² In merito alla questione della sicurezza, nel corso delle interviste realizzate dai ricercatori F. Vianello et al., nessun abitante di via Anelli ha denunciato episodi di violenza, furti o aggressione nei loro confronti da parte di spacciatori o malcapitati che frequentavano il complesso Serenissima. La percezione dell'insicurezza, vissuta dai residenti, è legata al fatto di vivere in un quartiere degradato, sporco. Tutti elementi che con il crimine vero e proprio hanno poco a che fare.

⁴³ I residenti del complesso Serenissima si lamentavano soprattutto della sporcizia, del degrado, del caos a qualsiasi ora del giorno e specialmente di notte, degli schiamazzi di ubriachi e spacciatori, che rendevano difficile la vita a chi ogni mattina si doveva alzare presto per andare a lavorare.

⁴⁴ Mantovan, C. (2015). "C'era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova" in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli, p. 106.

Anelli, infatti, costituiva un “microcosmo sociale ed economico, dove si poteva reperire risorse di vario genere, che nel nuovo contesto sono in parte andate perdute”⁴⁵. Questo conferma il carattere ambivalente delle aree urbane segregate, perché se da un lato sono moltiplicatrici dello svantaggio sociale, dall’altro consentono ai suoi membri di reperire risorse di vario tipo⁴⁶.

Un altro aspetto critico del progetto di desegregazione fu la scarsa gestione della fase di uscita degli immigrati dagli alloggi pubblici (terminati i due anni, o i quattro) in cui erano stati inseriti temporaneamente. Molti migranti si aspettavano di continuare a ricevere un aiuto dal Comune, anche dopo la scadenza del contratto, perché a causa delle loro difficoltà economiche, non potevano permettersi un alloggio privato. Ma di questo il Governo Locale non ne aveva tenuto conto.

In quegli anni a peggiorare la situazione dei migranti fu l’avvento della crisi economica, che colpì in primis le persone appartenenti alle classi inferiori. Molti persero il lavoro e non potevano di certo permettersi di pagare l’affitto di un’abitazione.

Per far fronte alle difficoltà di riorganizzazione abitativa degli ex residenti di via Anelli, il Comune decise di promuovere il progetto “Oltre il ghetto” che prevedeva azioni di sostegno per l’accesso alla casa, differenziate a seconda delle condizioni economiche e sociali dei destinatari. Questa iniziativa, attuata a metà del 2009 fino al 2011, si rivelò debole perché non fu implementata tempestivamente, inoltre era rivolta solo ai nuclei abitativi singoli, escludendo le famiglie⁴⁷.

Tali aspetti problematici rilevati furono la conseguenza di interventi di “tamponamento”, temporanei e provvisori, che agivano solo sugli effetti dello svantaggio sociale, non producendo una soluzione definitiva.

Il rischio di queste iniziative, non inserite all’interno di un contesto di politiche volte alla lotta contro la discriminazione e l’esclusione, è quello di provocare solo un “effetto

⁴⁵ Mantovan, C. (2015). “C’era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova” in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli, p. 96.

⁴⁶ Ivi, p. 97.

⁴⁷ Mantovan, C. (2015). “C’era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova” in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli, p. 105.

spostamento”⁴⁸ delle problematiche vissute dai migranti e non una loro reale e definitiva risoluzione.

1.9 Il famigerato “Muro di via Anelli”

Gli scarsi risultati degli interventi delle forze dell’ordine nel ridurre e risolvere la questione dello spaccio in via Anelli e nel garantire la sicurezza dei cittadini, spinse il sindaco di centrosinistra Flavio Zanonato ad attuare una decisione drastica.

Nell’agosto del 2006, quando alcune delle palazzine erano già stata liberate in vista del progetto di desegregazione, fece costruire il “Muro di via Anelli”, ossia una recinzione di lamiera lunga circa 80 metri ed alta 3 metri realizzata per separare il complesso Serenissima dalle proprietà private dei residenti della vicina via De Besi⁴⁹, con l’obiettivo di agevolare i controlli da parte delle forze dell’ordine.

La recinzione serviva per ostacolare la fuga degli spacciatori e dei clienti, i quali per scappare dagli agenti, spesso appostati all’ingresso del complesso, utilizzavano un’uscita secondaria, invadendo la zona di via De Besi. Si decise di chiudere tale via al traffico non residenziale e al suo ingresso furono predisposti due posti di blocco per sorvegliare gli ingressi e le uscite e identificare eventuali trasgressori. Lo scopo principale del famigerato muro era isolare la parte “infetta, degradata e pericolosa” dal resto della città; circoscrivere la zona dello spaccio e così rispondere alle continue richieste di sicurezza da parte dei cittadini locali.

L’istituzione del muro, tipica strategia di “prevenzione situazionale” (Selmini, 2004), suscitò grandi dibattiti e polemiche, a livello nazionale ma anche internazionale, dividendo l’opinione pubblica in due parti: chi si dimostrava favorevole sostenendo come una simile soluzione fosse necessaria per ragioni di sicurezza pubblica, chi invece riteneva tale gesto un segno di profonda intolleranza e discriminazione. Qualche giornalista lo definì “muro della vergogna”, paragonandolo al Muro di Berlino. Molti non si spiegarono cosa servisse realmente quella recinzione, dato che gli sgomberi delle

⁴⁸ Mantovan, C. (2015). “C’era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova” in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli, p. 108.

⁴⁹ Prima dell’innalzamento del “muro”, vi era una recinzione originaria, che ormai era stata abbattuta, e i varchi erano usati dagli spacciatori come passaggio per eludere la sorveglianza degli agenti di polizia.

palazzine erano già iniziati ed era prevista la totale chiusura del ghetto nel giro di poco tempo.

Nonostante le varie polemiche, il sindaco Zanonato difese a gran voce la sua decisione, ritenendo che fosse una misura necessaria al fine di ostacolare la vendita e il commercio di stupefacenti e garantire in tal modo una maggiore sicurezza ai cittadini residenti. Ribadì che lo scopo della barriera era quello di impedire che i cortili e le abitazioni degli abitanti di via De Besi venissero usati come luogo di deposito e transito della droga.

Sicuramente l'innalzamento del muro rinforzò la distinzione dicotomica tra "buoni" e "cattivi", tra immigrazione regolare che deve essere integrata e immigrazione irregolare che deve essere respinta, senza però tener conto che molti degli stranieri che hanno raggiunto oggi una posizione regolare, erano arrivati clandestinamente nel nostro territorio. L'attuale legge sull'immigrazione (legge 189/2002, Bossi-Fini) non facilita l'arrivo regolare in Italia e di conseguenza produce un gran numero di clandestini⁵⁰.

L'innalzamento della barriera, fortemente voluto dal sindaco della città per impedire lo spaccio, fu la testimonianza dell'incapacità di gestione del ghetto.

Dagli anni Ottanta al Duemila, infatti, le varie amministrazioni locali di destra e di sinistra, che si sono succedute nel governo della città, non si erano spese in modo sinergico per una reale e radicale risoluzione del fenomeno Via Anelli.

Il muro di Padova divenne così l'evidente dimostrazione del fallimento politico e sociale della gestione dell'immigrazione da parte delle forze politiche.

Nel 2007 fu firmata un'ordinanza che ne proibiva l'accesso: finalmente c'era il divieto di accedere all'interno del complesso Serenissima.

Il progetto di riqualificazione della zona non ebbe l'esito sperato: nel 2015 le palazzine di via Anelli erano completamente murate⁵¹ e versavano in uno stato di abbandono da ormai dieci anni.

Di fronte ad un simile insuccesso politico, la soluzione più tangibile fu quella di demolire gli edifici del ghetto. Il nuovo progetto, delineato dalla giunta Giordani, prevedeva la

⁵⁰ Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma, p. 86.

⁵¹ A seguito del trasferimento dei migranti in alloggi pubblici in attesa di iniziare i lavori di riqualificazione, gli ingressi delle palazzine del complesso Serenissima sono stati murati e l'area fu recintata al fine di impedirne la rioccupazione.

nascita di una nuova Questura in via Anelli, proprio in quell'area conosciuta come simbolo del degrado e dell'integrazione fallita.

Le operazioni di abbattimento delle palazzine iniziarono nel 2019 e terminarono nel 2020. Il 28 novembre 2020 è stato smantellato il cosiddetto "Muro di via Anelli"⁵². Il vicesindaco Andrea Micalizzi rivendicò come la caduta del muro e la demolizione del complesso Serenissima avessero simboleggiato la cancellazione di uno spazio urbanistico che aveva suscitato enormi problematiche dal punto di vista della legalità e della convivenza civile⁵³. È stato uno dei pochi esempi in Italia di abbattimento e superamento del ghetto.

Ora si sta delineato un nuovo futuro per il quartiere Stanga: la costruzione della Questura, che sorgerà al posto delle palazzine, è prevista per il 2023 e darà una nuova vita al quartiere, da regno dell'illegalità a quello della legalità.

1.10 Conclusione

Dall'analisi delle origini del ghetto di via Anelli, delle condizioni abitative e lavorative dei migranti è emerso che tali individui, fin dal loro arrivo in Italia, subiscono numerose forme di esclusione e discriminazione.

Si è visto come, nonostante la provenienza da un contesto familiare medio e il possesso di un buon titolo di studio, questi soggetti non vedono riconosciuto il loro status nel paese di immigrazione, ma subiscono una vera e propria svalutazione. Svolgono solitamente lavori più duri e meno prestigiosi, ossia quelle occupazioni che gli autoctoni rifiutano di adempiere perché poco dignitose e non qualificate.

Accanto a questa marginalizzazione nel mondo del lavoro, i migranti incontrano difficoltà a tessere salde relazioni con i cittadini italiani, con i quali i rapporti si rivelano non semplici, sfuggenti, molto spesso ridotti al solo contesto lavorativo. La difficoltà di intrattenere rapporti con gli autoctoni è dovuta alla poca fiducia che quest'ultimi nutrono verso gli stranieri, a causa della diffusa rappresentazione mediatica che li dipinge come soggetti pericolosi e criminali, da cui è bene tenersi alla larga. Tale percezione stereotipata

⁵² Tratto da: https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2020/11/28/a-padova-abbattuto-muro-via-anelli-simbolo-del-degrado_9029fda3-4c65-4e2b-bc63-36946080885d.html (consultato il 23/11/2022).

⁵³ Tratto da: <https://www.padovaoggi.it/politica/via-anelli-muro-andare-giu-micalizzi-grande-valore-simbolico-padova-25-settembre-2020.html> (consultato il 25/11/2022).

ha inevitabilmente ripercussioni sulla vita degli immigrati, costretti a subire continuamente forme di esclusione in diversi contesti: professionale, scolastico...

Si dovrebbe promuovere invece un'immagine diversa dello straniero, ossia di un soggetto coraggioso che compie una scelta difficile, quella di emigrare, per cercare un futuro migliore per sé e per la propria famiglia.

È necessario destrutturare e demolire la visione stereotipata dello straniero ed evitare le generalizzazioni perché non tutti gli immigrati sono spacciatori, criminali.

La ricerca, infatti, condotta dai ricercatori F. Vianello et al. ha mostrato che la maggior parte degli immigrati è gente perbene, che conduce una vita regolare.

L'indagine sul ghetto ha permesso di analizzare le diverse misure attuate nella zona Serenissima dalle forze dell'ordine e dall'Amministrazione Locale. Purtroppo, gli interventi realizzati negli anni per risolvere la situazione ebbero scarsi risultati.

Di fronte ad una situazione "nuova", come quella del ghetto, il Governo Locale si mostrò impreparato, cercò di procedere a tentativi, attuando interventi "minimi", miopi che non avevano uno sguardo lungimirante. Furono adottate misure marginali, ininfluenti e frammentarie, che avevano l'obiettivo di tamponare la situazione e rispondere nell'immediato alle richieste di sicurezza dei cittadini.

La scelta da parte delle forze dell'ordine di disporre un presidio all'ingresso principale del complesso ne è un esempio: fu una risposta rapida e immediata alle richieste degli autoctoni, ma solo di "facciata". Il fatto che venisse controllata solo l'entrata principale, lasciando libere le altre uscite mostrò chiaramente che si trattava di un intervento riduttivo, non indirizzato ad una reale soluzione del problema migranti e a garantirne una loro integrazione. Fu solamente una misura che serviva a calmare i cittadini locali.

Servono dunque politiche che agiscano sulle cause della discriminazione e della segregazione sociale e abitativa, che colpiscono in particolare modo gli stranieri. Sono necessari interventi, volti a fornire ai residenti di comunità segregate gli strumenti per emanciparsi da tali contesti⁵⁴.

⁵⁴ Mantovan, C. (2015). "C'era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova" in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli, p. 109.

CAP. II- CENNI PEDAGOGICI-SOCIALI E LEGISLATIVI RELATIVI ALL'INTEGRAZIONE DEGLI STRANIERI

2.1 Le teorie relative ai processi di integrazione degli immigrati

La consistente presenza di giovani stranieri nel territorio italiano porta a riflettere sulle modalità attraverso cui essi, che siano nati in Italia o giunti durante il periodo dell'infanzia o adolescenza, si inseriscono nella società ospitante.

Nel corso del Novecento negli Stati Uniti d'America sono stati condotti diversi studi e formulate varie teorie sulle modalità di integrazione e inserimento dei bambini di seconda generazione, a seguito delle grandi ondate migratorie che colpirono il Paese.

Gli studiosi della Scuola di Chicago⁵⁵, analizzando le modalità di inserimento degli immigrati nella società ospitante, misero a punto la teoria dell'“assimilazione lineare”, la quale sosteneva che l'integrazione delle seconde generazioni seguiva un processo lineare di allontanamento e successivo abbandono della propria cultura di origine per avvicinarsi e aderire totalmente ai tratti culturali del nuovo contesto, facendo propri i valori, gli stili di vita, le tradizioni. Tuttavia, tale processo lineare che vedeva gli immigrati diventare simili ai cittadini autoctoni, si scontrò con l'evidente fallimento dell'assimilazione poiché non tutti riuscirono a integrarsi con successo nel nuovo contesto, al contrario sorsero gruppi di minoranze etniche.

Data l'evidente constatazione empirica dell'insuccesso di tale approccio, con il tempo furono elaborate successive teorie più articolate.

Gli studiosi Portes e Rumbaut (2001) introdussero il concetto dell'“assimilazione segmentata” per sottolineare che i percorsi di integrazione e la relativa riuscita hanno esiti diversi, a seconda delle risorse, del capitale sociale e delle competenze possedute dai migranti. Tale prospettiva mise in luce che le persone dotate di scarse capacità linguistiche, formative e relazionali avrebbero incontrato maggiori difficoltà ad inserirsi rispetto a chi invece dispone di buone risorse e capacità. Dunque è emerso che gli esiti relativi all'inclusione, raggiunti dalle varie minoranze etniche, possono essere piuttosto

⁵⁵ La Scuola di Chicago, a cui appartengono un gran numero di studiosi come: Robert E. Park, Albion W. Small, William Thomas, è stata la prima scuola di sociologia fondata nei primi decenni del Novecento negli Stati Uniti d'America. Questi sociologi, appartenenti all'Università di Chicago, studiarono le relazioni sociali tra gli individui all'interno del contesto urbano.

diversificati. Sempre lo studioso Portes delinè la nozione di “acculturazione selettiva”, secondo cui l’acquisizione delle capacità essenziali per inserirsi nella nuova realtà non interferiscono con la conservazione della cultura d’origine.

In Italia, il contributo di Portes e Rumbalt (2001) è stato rielaborato dallo studioso Ambrosini, il quale ha individuato cinque tipologie di acculturazione: acculturazione consonante (gli immigrati si assimilano totalmente alla cultura del paese ospitante); resistenza all’acculturazione (è il caso contrario, ossia l’attaccamento alla cultura e alla lingua del paese d’origine, con esplicito rifiuto della cultura del nuovo contesto); acculturazione dissonante di I tipo (è il caso in cui i figli hanno fatto propria la cultura del paese di emigrazione, al contrario i genitori rimangono legati alla cultura del paese d’origine); acculturazione dissonante di II tipo (i genitori incontrano maggiori difficoltà di assimilazione rispetto ai figli, perdono i contatti con i membri del proprio gruppo etnico e di conseguenza la loro autorità viene meno); acculturazione selettiva (i figli ed i genitori si integrano nel nuovo paese, conservando comunque i legami con il paese di origine).

In tempi recenti, a seguito dell’avvento della globalizzazione e i successivi cambiamenti economici, diversi studiosi hanno messo in evidenza alcuni limiti di tali modelli⁵⁶. L’apertura al mondo globale ha permesso l’elaborazione di nuove traiettorie relative all’integrazione: la prima è quella “transnazionale” secondo cui “le persone mantengono relazioni sociali ed affettive che travalicano i confini nazionali (...). In questa prospettiva i giovani figli di immigrati assumono forme di identificazione indipendenti sia dalla propria dimensione etnica sia dal modello proposto dal contesto d’accoglienza”⁵⁷. La seconda traiettoria è quella del “cosmopolitismo”, la quale evidenzia come “la molteplicità di esperienze, di luoghi e di culture che appartiene a questi giovani, in virtù del loro essere migranti, rinforzi la loro capacità di adeguare le conoscenze, accumulate precedentemente, ai contesti che vivono nel presente e ai loro progetti futuri. Le identità personali e collettive sarebbero quindi frutto di mescolamento di identità ed esperienze che forgianno la personalità cosmopolita”⁵⁸.

Si vengono a delineare sempre più forme di identificazione plurime.

⁵⁶ Gli studiosi hanno messo in luce che i processi di inserimento degli stranieri non si risolvono soltanto attraverso la dicotomia assimilazione/non assimilazione.

⁵⁷ Tatarella, G. (2010). Verso la società multiculturale. L’integrazione delle seconde generazioni di immigrati. *Italies*. 14, 149-167.

⁵⁸ Tatarella, G. (2010). Verso la società multiculturale. L’integrazione delle seconde generazioni di immigrati. *Italies*. 14, 149-167.

Lo studioso J. Berry presentò un modello relativo ai processi di inserimento dei migranti che prendeva in considerazione due dimensioni: quella dell'acculturazione, che misura il grado di accettazione o di opposizione agli stili culturali del paese ospitante; l'altra riguarda l'elemento relazionale, cioè il tipo di legame e di rapporto sociale, mantenuti con la terra d'origine. A partire da queste due variabili, il ricercatore J. Berry ha tratteggiato quattro ipotesi, cioè quattro possibili vie di inserimento: la prima consistente nell'integrazione, la quale prende forma attraverso l'accettazione della cultura e l'instaurazione di legami con i membri del paese di accoglienza, conservando, contemporaneamente, la cultura della terra di origine; la seconda riguarda la separazione, è il caso di quei soggetti che scelgono di non intrattenere rapporti con i membri del paese ospitante per rifugiarsi esclusivamente nella cultura d'origine; la terza possibilità consiste nell'assimilazione, che si traduce nella scelta di aderire completamente ai nuovi valori, costumi e stili di vita, rifiutando qualsiasi attaccamento con il proprio gruppo etnico; la quarta e ultima riguarda la marginalizzazione, è il caso di quegli individui che interrompono i contatti sia con il proprio gruppo etnico sia con i membri del nuovo paese⁵⁹. L'orientamento verso una determinata tipologia di inserimento, secondo J. Berry, è influenzato da alcuni elementi, come le politiche relative all'immigrazione adottate nel paese ospitante, la cultura del contesto di provenienza e le motivazioni individuali che indirizzano gli individui alla scelta di emigrare.

Non di poco conto, hanno un peso rilevante sul processo di inclusione e integrazione dei bambini/ragazzi stranieri anche il tempo di soggiorno nel paese di emigrazione, le modalità di arrivo, l'inserimento lavorativo dei genitori e il patrimonio sociale e culturale della famiglia⁶⁰.

Nell'analizzare i vari processi di inclusione occorre tener presente tale molteplicità di fattori, in quanto condizionano l'esito finale, ossia la riuscita o il fallimento dell'integrazione degli immigrati. Sicuramente la presenza, nel territorio ospitante, di politiche indirizzate a promuovere e favorire l'accettazione del "diverso" e/o la disponibilità di buone risorse culturali, sociali ed economiche, derivanti dal proprio

⁵⁹ Tatarella, G. (2010). Verso la società multiculturale. L'integrazione delle seconde generazioni di immigrati. *Italies*. 14, 149-167.

⁶⁰ Ibidem.

nucleo familiare, rappresentano le componenti fondamentali che permettono ai giovani stranieri di inserirsi adeguatamente nel nuovo contesto⁶¹.

2.2 La legislazione in materia di immigrazione

2.2.1 La legislazione internazionale ed europea relativa all'immigrazione

A livello internazionale solo a partire dalla seconda metà del Novecento, a seguito dei grandi orrori causati dalla Seconda Guerra Mondiale, si è cominciato a discutere sui diritti degli uomini.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), istituita nel 1945, stilò nel 1948 la Dichiarazione universale dei diritti umani, un trattato contenente i diritti fondamentali di tutti gli esseri umani, a prescindere dalla loro appartenenza geografica, religiosa, culturale e indipendente dal loro status di cittadini o non cittadini nel paese in cui vivono. L'art. 13, comma 2, della Dichiarazione universale afferma che: "Ogni individuo ha diritto di lasciare qualsiasi Paese, incluso il proprio, e di ritornare nel proprio Paese", questo principio riconosce a tutti gli individui la libertà di movimento, tutti sono liberi di emigrare e/o di immigrare e nessun Stato può privare gli uomini delle loro libertà e dei loro diritti esplicitati nella Dichiarazione universale.

Nel 1951 venne redatta la Convenzione di Ginevra che definì a livello internazionale la figura del rifugiato: "colui che temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trova fuori del Paese di cui è cittadino e non può o non vuole, a causa di questo timore, avvalersi della protezione di questo Paese; oppure che, non avendo cittadinanza e trovandosi fuori del Paese in cui aveva residenza abituale a seguito di tali avvenimenti, non può o non vuole tornarvi per il timore di cui sopra".

Sono stati poi redatti altri trattati importanti volti a tutelare i diritti delle persone rifugiate o migranti, in particolare: la Convenzione OIL sulla discriminazione in materia di lavoro e occupazione (C.111, 1958), la Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989), la Convenzione ONU sui diritti dei lavoratori migranti e delle loro famiglie (1990), anche se quest'ultima non è ancora stata ratificata da gran parte dei Paesi occidentali, compresa l'Italia.

⁶¹ Tatarella, G. (2010). Verso la società multiculturale. L'integrazione delle seconde generazioni di immigrati. *Italies*. 14, 149-167.

In tempi recenti, è stato ufficialmente approvato nel 2018, durante la Conferenza di Marrakech, il “Patto globale per una migrazione sicura, ordinata e regolare”⁶², promosso dall’ONU e prevede la condivisione di alcune linee guida sulle politiche migratorie, allo scopo di dare una risposta comune e globale al fenomeno. Si tratta di un documento di riferimento mondiale, non vincolante giuridicamente, ma utile per definire e migliorare le normative vigenti in materia di immigrazione.

A livello internazionale non esiste dunque una precisa normativa sull’immigrazione obbligatoria per tutti gli Stati, ma solamente dei trattati relativi ai diritti inalienabili degli esseri umani e delle indicazioni a cui spetta poi al singolo Paese decidere di adottarli.

Dal punto di vista della legislazione europea, alcuni riferimenti importanti⁶³ sono:

- Accordi Schengen⁶⁴: abolirono per gli Stati firmatari i controlli alle frontiere interne e potenziarono i controlli alle frontiere esterne;
- Trattato di Maastrich⁶⁵: stabilì le regole e i requisiti indispensabili per l’ingresso nei Paesi dell’Unione e definì i tre pilastri dell’Unione europea (primo pilastro: la Comunità europea; secondo: la politica estera e di sicurezza comune; terzo: la cooperazione nei settori della giustizia e degli affari interni); l’immigrazione, inserita nel terzo pilastro, venne indicata come materia di interesse comune, da conseguire mediante la collaborazione tra Stati membri;
- Trattato di Amsterdam (1997): riconobbe di competenza dell’Unione europea le materie relative al visto, all’asilo, all’immigrazione;
- Trattato di Lisbona (2007): eliminò la suddivisione delle politiche europee in tre pilastri e rappresentò un primo step verso la condivisione e la comunitarizzazione delle competenze in materia di immigrazione.

Nel 2009 divenne giuridicamente vincolante la Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea, (proclamata a Nizza nel 2000 dal Parlamento europeo, dal Consiglio dell’Unione europea e dalla Commissione). Tale carta tutela i diritti fondamentali e le

⁶² Il Patto globale è stato approvato il 19 dicembre 2018 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite, ha ricevuto il voto favorevole di 152 Paesi, il voto contrario di 5, mentre 12 Stati (tra cui l’Italia) si sono astenuti.

⁶³ Ferraris, V. (2012). *Immigrazione e criminalità*. Carocci Editore, Roma, p. 23.

⁶⁴ Con “Accordi Schengen” si fa riferimento all’Accordo Schengen (1985) e alla successiva Convenzione (1990).

⁶⁵ Il Trattato di Maastrich (1992), denominato “Trattato sull’Unione Europea”, costituisce il fondamento giuridico dell’attuale Unione Europea.

libertà delle persone, il divieto di discriminazione, il diritto all'asilo e il divieto di espulsioni collettive.

Numerose sono state le direttive riguardanti gli immigrati⁶⁶, ma non è stata ancora adottata nessuna politica comune europea relativa all'immigrazione, nonostante le proposte formulate dalla Commissione europea⁶⁷.

2.2.2 La legislazione nazionale riguardante l'immigrazione

L'evoluzione normativa dell'immigrazione in Italia ha attraversato tre fasi principali: nella prima fase, coincidente con gli anni del boom economico, lo straniero era identificato solo in qualità di lavoratore, perché funzionale alla nostra economia; durante la seconda fase, cioè all'inizio degli anni Novanta, si affermò la figura dello straniero come residente e cittadino che viveva nel paese di immigrazione. Non era più solamente un lavoratore, che permaneva nel territorio solo per un periodo limitato (il tempo necessario, temporaneo, per sostenere l'economia del contesto ospitante), ma diventava cittadino del nuovo Paese. Questo cambiamento nella tipologia delle migrazioni (da temporanee a permanenti) pose l'urgenza di riflettere in materia di diritti e tutele da riconoscere ai nuovi arrivati. La terza fase, riferita alla fine degli anni Novanta, vide una precarizzazione della stabilità del soggiorno degli stranieri che finì per produrre maggiori rischi di perdere il permesso di soggiorno per i regolari e una sostanziale impossibilità per gli irregolari di acquisirlo.

Si imposero una serie di restrizioni e normative per il contrasto dell'immigrazione clandestina.

Vediamo ora nel dettaglio l'evoluzione legislativa italiana⁶⁸.

La nascita della normativa in materia di immigrazione risale al 1986 con la legge n. 943. Prima di tale data, non esisteva alcuna legislazione e le poche regole esistenti erano

⁶⁶ Alcuni esempi di direttive europee:

- 2003/109/CE sui lungo soggiornanti;
- 2003/83/CE sul ricongiungimento familiare;
- 2008/115/CE sui rimpatri;
- 2009/50/CE sui lavoratori altamente qualificati;
- 2009/52/CE sulle sanzioni ai datori di lavoro che impiegano stranieri irregolari;
- 2011/98/UE sul procedimento unico per il permesso di soggiorno e di lavoro.

⁶⁷ https://www.questionegiustizia.it/articolo/l-europa-dei-diritti-e-le-migrazioni-le-norme-e-la-realta_20-05-2019.php (consultato il 10/01/2023)

⁶⁸ In questo excursus riferito alla legislazione italiana in materia di immigrazione si fa riferimento al capitolo 1 del manuale: Ferraris, V. (2012). *Immigrazione e criminalità*. Carocci Editore, Roma.

contenute nel Testo Unico di pubblica sicurezza, risalente agli anni Trenta. La legge del 1986 fu emanata per attuare in Italia la Convenzione OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro) sulla promozione dell'uguaglianza e della parità di trattamento dei lavoratori migranti. Tale legge dichiarava sul piano formale l'uguaglianza tra lavoratori stranieri e italiani; ebbe il merito, inoltre, di introdurre un primo sistema di garanzia dei diritti dei migranti, ossia riconosceva loro la possibilità di accedere a servizi sociali e sanitari. Tuttavia, queste garanzie rimasero del tutto inattuata in quanto il sistema di reclutamento dei lavoratori stranieri era complesso e quindi erano favoriti innanzitutto i lavoratori italiani.

La legge successiva, legge n.39 "Legge Martelli" del 1990 rappresentò un primo passo in avanti in materia di immigrazione, in quanto cercò di dare risposte alle contraddizioni presenti nella politica migratoria italiana. Essa introdusse importanti principi, quali la necessità di un visto per fare ingresso nel Paese, la programmazione quantitativa dei flussi di ingresso (fissata sulla base delle esigenze del mercato del lavoro), l'introduzione dei controlli alle frontiere, la disciplina delle espulsioni e quella dei ricongiungimenti familiari. Principi che ancora oggi rappresentano la base dell'attuale normativa italiana. Rispetto alle precedenti disposizioni, la Legge Martelli si distinse per l'inasprimento delle condizioni di ingresso nel Paese; inoltre la procedura di espulsione degli stranieri, ritenuti pericolosi e/o irregolari, divenne una pratica molto diffusa e di facile attuazione per il contrasto dell'immigrazione irregolare.

Negli anni successivi seguirono diversi decreti e leggi, indirizzati a porre rimedio ad alcune lacune contenute nella Legge Martelli, tra cui il decreto Dini del 1995, denominato "decreto flussi", che introdusse una nuova procedura di regolarizzazione dei migranti.

Il processo avviato dalla Legge Martelli si esaurì con l'approvazione della legge n. 40 del 1998, la cosiddetta "legge Turco-Napolitano", la quale rappresentò "il tentativo più organico e più ambizioso di ristrutturare sistematicamente la legislazione migratoria italiana" (Colombo, Sciortino, 2004). Fu la prima legge di immigrazione italiana di carattere generale, non approvata in condizioni emergenziali. Tale normativa definì una precisa politica di ingressi limitati e programmati; rese possibile una serie di interventi di contrasto all'immigrazione clandestina e allo sfruttamento criminale dei flussi migratori. Permise l'avvio di una politica di integrazione per gli stranieri già presenti nel territorio e per i nuovi arrivati.

In particolare, tale legge determinò:

- Una regolazione degli ingressi per lavoro basata su quote annuali fissate dal “decreto flussi”;
- La possibilità di avvalersi al sistema di ricerca di lavoro (job hunting) internazionale, ossia la possibilità di ingresso nel Paese per la ricerca di lavoro, a seguito della garanzia di mantenimento da parte di uno sponsor pubblico o privato;
- La messa in funzione dei Centri di permanenza temporanea (CPT), ossia strutture di detenzione amministrativa dove gli stranieri, in attesa di espulsione, possono essere trattenuti per 30 giorni;
- Un aumento di pene per i reati di contrabbando da parte degli stranieri clandestini e per i reati di traffico di esseri umani;
- Una regolarizzazione agli individui stranieri che dimostravano di avere i requisiti, senza alcun limite numerico.

La legge Turco-Napolitano operò, dunque, in un’ottica di integrazione lavorativa e sociale degli immigrati ma, nel contempo, inasprì le politiche di controllo e di espulsione. Un grande merito di questa normativa è stato l’introduzione del Testo Unico sull’immigrazione, contenente al suo interno tutte le norme nazionali relative all’immigrazione.

Con il passare degli anni l’immigrazione aumentò in maniera spropositata, anche a seguito dell’ingresso di nuovi Stati nell’Unione Europea.

Il numero degli aventi diritto al transito e al soggiorno in Italia crebbe notevolmente e si iniziò a diffondere l’idea di porre dei limiti a questa “invasione” e scoraggiare la stabilizzazione degli stranieri in possesso di permesso di soggiorno. Questa volontà si concretizzò nella legge n. 189 del 2002, la cosiddetta “legge Bossi-Fini”, che modificò in senso restrittivo ciò che la precedente legge aveva introdotto. Ridusse a due anni (prima era di 3 anni) la durata del permesso di soggiorno, introdusse il reato di permanenza clandestina e l’obbligo di rilascio delle impronte digitali per tutti gli stranieri. Eliminò il sistema di ingresso per sponsor (introdotto dalla precedente legge), introducendo una nuova procedura, basata sul contratto di soggiorno strettamente connesso alla durata del contratto di lavoro. Questo rese ancora più difficile, per il cittadino straniero, lavorare

legalmente in Italia. Aumentarono le pene per la violazione del divieto di reingresso a seguito dell'espulsione giudiziaria. Fu inoltre introdotta una sanzione penale posta a presidio del periodo di detenzione amministrativa: una volta trascorsi i 60 giorni di trattenimento, lo straniero veniva intimato a lasciare il territorio entro 5 giorni, altrimenti veniva punito. Si trattava dunque di una politica volta a contrastare l'immigrazione, attraverso la riduzione dei diritti e delle opportunità di permanenza per tutti gli stranieri. Questa situazione di inasprimento dei diritti danneggiò anche i regolari, che si trovarono a vivere in un contesto più coercitivo ed opprimente.

L'applicazione della Bossi-Fini determinò l'aumento delle espulsioni e l'introduzione di una sanatoria (la più grande di tutta la storia europea) che coinvolse circa 650.000 stranieri in possesso dei requisiti richiesti.

Dopo la legge Bossi-Fini terminarono i provvedimenti di modifica sostanziale della normativa relativa all'immigrazione e si aprì un lungo periodo caratterizzato da modiche legislative parziali.

Con l'avvento del governo Berlusconi degli anni 2008-2011 la politica relativa all'immigrazione si fece ancora più restrittiva. I vari provvedimenti attuati nel corso di quegli anni sono stati:

- Legge n. 125 del 2008: introdusse una nuova aggravante per la persona straniera che commetteva un reato "mentre si trovava illegalmente sul territorio nazionale"⁶⁹. Nel giudicare i reati, si stabilì che l'essere un immigrato irregolare rappresentasse una condizione più pericolosa. Dunque nel valutare uno stesso reato commesso da un italiano e da uno straniero, veniva considerato più grave quello compiuto dallo straniero non legalmente soggiornante. Vennero inoltre inasprite le fattispecie di reato riguardanti gli immigrati clandestini e coloro che favorivano la loro permanenza illegale sul territorio;
- D.Lgs. n. 160 del 2008: restrinse le possibilità di ricongiungimento familiare, riducendo il numero dei familiari ricongiungibile e innalzando il livello di reddito necessario per godere di tale diritto;

⁶⁹ Ferraris, V. (2012). *Immigrazione e criminalità*. Carocci Editore, Roma, p. 23.

- Legge n. 94 del 2009: attuò nuove disposizioni in materia di pubblica sicurezza, come il reato di ingresso e soggiorno illegale, un allungamento dei tempi massimi di trattenimento nei CPT (Centri di Permanenza Temporanea, rinominati CIE, Centri di Identificazione ed espulsione), fino a sei mesi per permettere l'identificazione e la successiva espulsione dei migranti. Inoltre venne punito più gravemente il reato di favoreggiamento all'immigrazione clandestina.

L'effetto di queste politiche restrittive e securitarie finì per delineare e rinforzare nell'immaginario collettivo la sensazione di un pericolo imminente, un pericolo coincidente con l'arrivo dei flussi migratori. Tale percezione non fece altro che incrementare una forte ostilità verso l'immigrazione e si diffuse un'immagine negativa dello straniero, visto come nemico, come soggetto pericoloso (colui che porta via il lavoro agli italiani, un soggetto criminale...).

L'imposizione restrittiva della normativa italiana in materia di immigrazione del periodo 2008-2009 venne parzialmente attenuata dai successivi decreti delle direttive europee, in particolare la direttiva Rimpatri (2008/115/CE), attuata dal decreto-legge 23 giugno 2011, n.89, che introdusse il principio di gradualità delle modalità di allontanamento, consistente nel prediligere, qualora possibile, forme di rimpatrio volontario e, solo a seguire, quelle coercitive; la direttiva 2009/50/CE (promulgata attraverso il D.lgs. 28 giugno 2012, n. 108) sulle "condizioni di ingresso e soggiorno di cittadini di paesi terzi che intendano svolgere lavori altamente qualificanti" e la direttiva 2009/52/CE (concretizzata tramite il D.lgs. 16 luglio 2012, n. 109), che introdusse "norme minime relative a sanzioni e a provvedimenti nei confronti di datori di lavoro che impiegavano cittadini di paesi terzi il cui soggiorno era irregolare". Infine, il D.lgs. 4 marzo 2014, n. 40, ha recepito la direttiva 2011/98/UE sul "procedimento unico per il rilascio di un permesso di soggiorno e di lavoro e un insieme comune di diritti per i lavoratori di paesi terzi".

Guardando alle normative recenti, il Parlamento italiano ha adottato alcuni importanti provvedimenti, tra cui la legge n. 46 del 2017, che prevede norme volte a velocizzare i procedimenti per il riconoscimento della protezione internazionale e dell'espulsione degli

irregolari; inoltre è previsto l'innalzamento del periodo massimo di trattenimento dei migranti all'interno dei Centri preposti.

Per ciò che riguarda i minori non accompagnati è stata approvata la legge n. 47 del 2017, la quale adotta misure atte ad assicurare una loro migliore protezione.

Successivamente sono stati introdotti altri decreti allo scopo di contrastare l'immigrazione clandestina.

Per ciò che concerne la cittadinanza, la normativa attuale fu riformata con la legge n. 91 del 1992 (la prima risaliva al 1912) e confermò il criterio dello ius sanguinis per l'acquisizione della cittadinanza.

L'ottenimento della cittadinanza è un processo intriso di ostacoli, sono infatti veramente limitate le possibilità⁷⁰ per lo straniero di diventare cittadino italiano.

Nonostante le varie modifiche alla normativa in materia di immigrazione, in Italia non si è mai riusciti a delineare una legge sostanziale, funzionale, per regolare l'intera procedura dell'asilo e a migliorare la situazione sociale, economica, assistenziale dei migranti.

Dunque è urgente agire per implementare politiche organiche di accoglienza, protezione e integrazione degli stranieri.

2.3 La presenza di studenti stranieri nelle scuole italiane

In questo paragrafo vorrei presentare un breve excursus⁷¹ relativo alla presenza degli studenti stranieri nelle scuole italiane.

Tuttora i ragazzi senza cittadinanza italiana⁷² rappresentano una componente importante e non trascurabile della popolazione scolastica.

Ora ne vedremo l'evoluzione nel corso degli anni.

⁷⁰ Lo straniero può ottenere la cittadinanza italiana solo in tre casi:

1. Nascita in Italia e permanenza continuativa fino ai 18 anni;
2. Matrimonio con un cittadino italiano, unito alla comune residenza di almeno 2 anni;
3. Residenza in Italia per almeno 10 anni.

L'acquisizione è automatica solo nel caso del matrimonio, mentre negli altri due casi è necessario inviare una richiesta e spetta poi alle autorità stabilire la concessione della cittadinanza.

⁷¹ In questo excursus relativo alla presenza degli studenti stranieri all'interno degli istituti scolastici italiani farò riferimento ai dati pubblicati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur).

⁷² Con il termine "ragazzi senza cittadinanza italiana" si fa riferimento a coloro che hanno una cittadinanza diversa da quella italiana. Alcuni di loro sono arrivati in Italia dopo la nascita, in età prescolare o scolare; altri, invece, appartengono alla cosiddetta "seconda generazione", sono nati in Italia da genitori stranieri, ma per ottenere la cittadinanza italiana devono aspettare il compimento del diciottesimo anno di età.

Agli inizi degli anni Ottanta del secolo scorso, gli studenti stranieri rappresentavano una quota ristretta e contenuta all'interno della popolazione scolastica, nell'anno 1983/1984 erano circa lo 0,06% del totale.

Con il passare degli anni, in particolare dal 1995, a seguito dell'arrivo di consistenti flussi migratori, la loro presenza iniziò a crescere in maniera costante e progressiva.

Il picco di aumenti si registrò nell'anno 2007/2008 con un incremento di quasi 73 mila unità.

Negli anni successivi la crescita fu più lenta e contenuta, con un periodo di relativa stasi nel 2015/2016, seguito da una successiva ripresa fino al 2019/2020.

Nell'anno scolastico 2016/2017 gli alunni senza cittadinanza italiana erano 826 mila, corrispondente al 9,4% del totale della popolazione scolastica; nel successivo anno (2017/2018), la loro presenza si aggirò intorno alle 857 mila unità, circa il 10% del totale. Fino ad arrivare alle 877 mila presenze nell'anno scolastico 2019/2020.

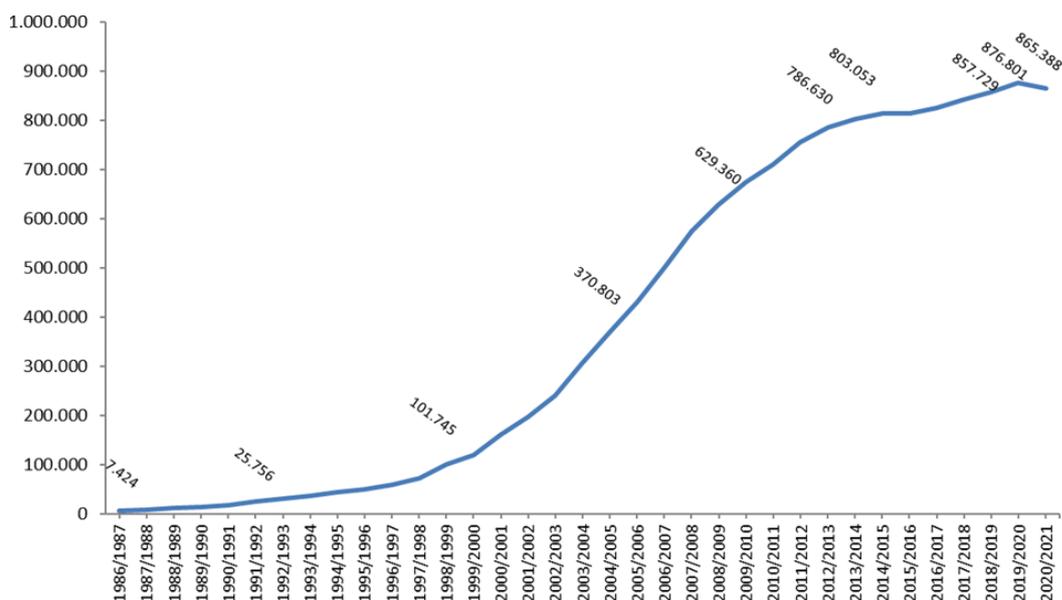
Tale innalzamento del numero di studenti stranieri è da ricollegarsi alla progressiva crescita di immigrati di "seconda generazione", cioè quei bambini nati in Italia da famiglie immigrate, ma privi ancora della cittadinanza italiana perché per richiederla devono aver compiuto i 18 anni.

Come riportato dai dati Miur, infatti, nel 2019/2020, tra i 10,3% degli studenti di nazionalità non italiana, il 6,8% erano stranieri nati in Italia.

Il settore scolastico che sembra assorbire il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana risulta essere la scuola primaria, la quale nell'a.s. 2019/2020 ne ha registrato la percentuale più elevata (oltre il 12,0% del totale) tra i diversi gradi di istruzione.

Anche la scuola Secondaria di I grado ha visto nello stesso a.s. un aumento considerevole di studenti con cittadinanza non italiana, pari a 7.742 unità.

Il grafico di seguito mostra l'andamento della presenza (in valore assoluto) degli alunni di nazionalità straniera all'interno degli istituti scolastici del territorio italiano nel corso degli anni scolastici, in particolare dal 1986/1987 al 2020/2021.



(fonte: Miur)

Come si evince dal grafico, a partire dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, il numero degli alunni stranieri è progressivamente aumentato nel corso degli anni, rappresentando una continua costante, fino a raggiungere il picco più alto nell'anno 2019/2020.

Recentemente tale tendenza sembrerebbe fermarsi, in particolare nell'anno scolastico 2020/2021, si registrò, per la prima volta, una diminuzione degli studenti con cittadinanza non italiana, la cui presenza complessiva ammontava a 865 mila unità, con un calo del 1,3% (circa 11 mila unità in meno) rispetto al precedente anno.

Questo rallentamento, secondo gli esperti, potrebbe essere stato transitorio, legato alla pandemia da Covid-19.

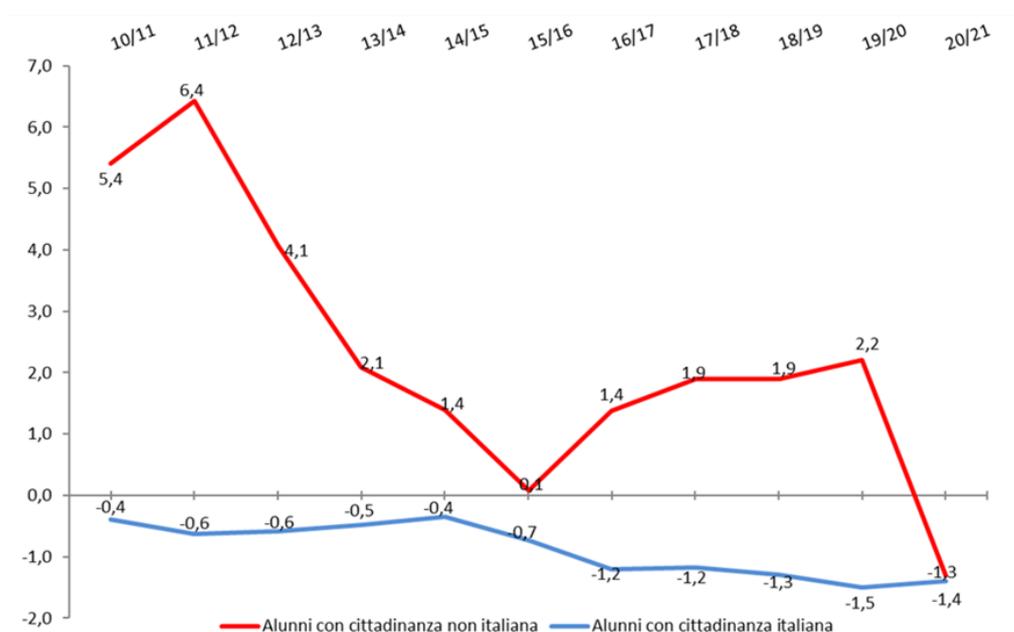
Nonostante la flessione registrata, la percentuale degli allievi stranieri rimase inalterata, stabile al 10,3%, poiché, diminuì anche il totale della popolazione scolastica con cui raffrontarla, con una riduzione del -1,4% (pari a 121 mila unità).

Il complessivo calo degli studenti con cittadinanza non italiana ha riguardato soprattutto i ragazzi nati all'estero; invece, quelli nati in Italia da genitori stranieri sono aumentati, anche se in misura minore rispetto agli anni precedenti.

I dati Miur mostrano che nel quinquennio 2016/2017-2020/2021 il numero di ragazzi senza cittadinanza italiana nati in Italia è passato da circa 503 mila a oltre 577 mila unità, con un incremento di quasi 74 mila unità.

Nell'ultimo periodo, però, la crescita è stata minima, ridotta a solo 3.226 unità in totale. Nonostante tale contrazione delle seconde generazioni⁷³, esse continuano a rappresentare l'unica componente in crescita della popolazione scolastica, costituendo la maggioranza: sono circa il 66,7% del totale degli studenti di origine migratoria.

Il grafico di seguito mostra l'andamento percentuale della variazione della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana negli istituti scolastici italiani nel corso degli anni scolastici dal 2010/2011 al 2020/2021.



(fonte: Miur)

I dati Miur relativi all'anno scolastico 2020/2021 hanno permesso di analizzare quali ordini scolastici hanno maggiormente risentito della diminuzione degli studenti stranieri. È emerso che la riduzione più consistente si sia registrata nella scuola dell'Infanzia, con una perdita complessiva di 12.742 bambini, a seguire la Primaria, la quale ha conteggiato un calo di 8.000 bambini, e infine la Secondaria di I grado, con una riduzione di 3.550 allievi.

⁷³ Secondo gli esperti, la diminuzione del numero di figli per le coppie straniere residenti nel territorio, nel corso degli anni, è dovuta non solo all'avvento della crisi economica ma anche al progressivo adattamento alla cultura familiare italiana, che vede una riduzione del numero di figli per ogni coppia. Quindi gli stranieri sembrano ricalcare il modello familiare degli italiani nel fare meno figli. Il problema della natalità sta colpendo le famiglie occidentali.

Al contrario, la scuola Secondaria di II grado ha registrato un aumento di oltre 13 mila unità.

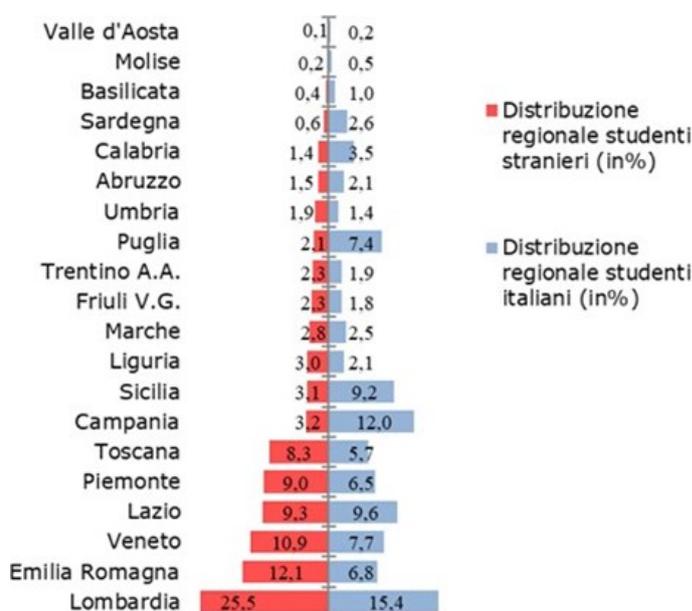
Dall'analisi dei dati, quindi, si può affermare che gli allievi senza cittadinanza italiana sono diminuiti, rispetto al totale, di 11.400 unità nell'anno considerato.

2.3.1 La distribuzione degli alunni di origine migratoria nel territorio italiano

La distribuzione degli alunni di nazionalità straniera nel territorio italiano non è omogenea: i dati pubblicati dal Miur, riferiti all'a.s. 2020/2021, mostrano che il 65% degli studenti e delle studentesse non italiane risiede nel Nord Italia, il 22,2% nel Centro e il 12,5% nel Sud.

La regione italiana con il maggior numero di studenti di origine straniera è la Lombardia⁷⁴, seguita da Emilia-Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e Toscana (in queste regioni la quota di studenti non italiani si aggira tra l'8,3% e il 12,1%). Nelle regioni meridionali, invece, la loro incidenza è inferiore rispetto alla media nazionale, con una percentuale che varia tra il 7,6% e il 2,7%.

Il successivo grafico mostra nel dettaglio la composizione percentuale degli studenti per cittadinanza e regione nell'anno scolastico 2020/2021.



(fonte: Miur)

⁷⁴ Nell'anno scolastico 2020/2021 la Lombardia ha ospitato 220.771 studenti con cittadinanza non italiana: più di un quarto del totale presente nel nostro Paese.

Riguardo ai dati riferiti alle province, troviamo al primo posto Milano con il maggior numero di studenti non italiani (79.039), seguita ordinatamente da: Roma (63.782), Torino (39.465), Brescia (32.747), Bergamo (25.709), Bologna (22.204), Firenze (21.921), Verona (21.078), Modena (19.075) e Padova (18.075)⁷⁵.

Analizzando la presenza nelle regioni italiane degli studenti di origine migratoria nei vari ordini di scuola, notiamo che riguardo alle scuole dell'Infanzia e Primarie, le regioni in cui i bambini stranieri incidono maggiormente sul totale degli studenti sono l'Emilia-Romagna (19,8% nella scuola dell'Infanzia; 19,5% nella Primaria), la Lombardia (rispettivamente il 17,3% e il 18,5%) e il Veneto (16,1% e 16,7%). Per la Secondaria di I grado, oltre all'Emilia-Romagna e alla Lombardia, si collocano ai primi posti anche la Toscana e il Veneto, dove l'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana è rispettivamente il 15,2% e il 14,7%. Le stesse regioni, ad eccezione del Veneto che viene sostituito dalla Liguria, registrano le percentuali più elevate di studenti con cittadinanza non italiana anche nella Secondaria di II grado, con valori compresi tra il 13,5% (Emilia-Romagna) e l'11,4% (Liguria).

Inoltre, esaminando tra le varie regioni la presenza di alunni stranieri, è emerso che nella maggior parte dei casi si tratta di seconde generazioni. Come documentato dai dati Miur, infatti, il Veneto, il Piemonte, l'Umbria, la Toscana, la Lombardia e l'Emilia-Romagna ospitano un gran numero di studenti stranieri nati in Italia, circa il 72,3-68,8% del totale. Questo è la conferma di quanto abbiamo affermato in precedenza, ossia l'unica componente in crescita della popolazione scolastica è quella comprendente le seconde generazioni.

La seguente tabella mostra nel dettaglio il numero di alunni con cittadinanza non italiana, nati in Italia, per regione e ordine di scuola nell'a.s. 2020/2021.

⁷⁵ Questi dati fanno riferimento all'anno scolastico 2020/2021, fonte: Miur.

Regioni	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I	Secondaria II	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I	Secondaria II
				grado	grado				grado	grado
valori assoluti					per 100 alunni con cittadinanza non italiana					
Italia	577.071	127.000	230.806	119.932	99.333	66,7	82,7	74,5	65,0	45,6
Piemonte	56.027	12.622	22.081	11.917	9.407	71,6	84,1	79,1	71,2	50,6
Valle d'Aosta	724	256	321	117	30	57,4	85,9	73,1	50,6	10,2
Lombardia	152.524	32.901	62.227	32.111	25.285	69,1	84,0	75,1	66,0	50,5
Trentino A.A.	12.833	3.532	5.177	2.714	1.410	65,7	82,7	71,1	60,6	40,1
Veneto	68.432	14.630	27.970	14.663	11.169	72,3	84,4	78,6	70,7	53,1
Friuli V.G.	13.379	3.099	5.362	2.897	2.021	66,6	80,0	74,2	66,5	43,6
Liguria	16.732	3.642	6.672	3.341	3.077	64,8	82,8	73,8	63,2	43,3
E. Romagna	72.114	16.145	29.175	14.315	12.479	68,8	84,8	77,3	67,4	46,6
Toscana	50.054	10.210	19.229	10.812	9.803	69,7	86,1	78,4	70,3	49,0
Umbria	11.628	2.249	4.241	2.447	2.691	71,6	86,2	80,1	72,3	54,3
Marche	15.618	3.247	5.896	3.235	3.240	65,4	81,8	74,6	65,7	45,8
Lazio	52.565	11.072	20.691	10.840	9.962	65,7	82,6	74,6	63,7	45,5
Abruzzo	8.210	1.928	3.307	1.658	1.317	62,2	81,2	72,7	59,3	37,8
Molise	621	168	246	118	89	43,6	65,4	55,8	41,4	20,1
Campania	12.847	3.034	5.288	2.447	2.078	46,1	70,3	54,6	43,8	25,1
Puglia	9.857	2.498	3.881	1.858	1.620	53,3	74,7	61,5	48,8	32,1
Basilicata	1.358	406	532	215	205	43,6	70,5	54,8	38,5	20,3
Calabria	4.931	1.313	1.957	965	696	41,2	65,5	52,6	40,4	18,0
Sicilia	13.751	3.388	5.385	2.668	2.310	51,7	73,4	62,2	49,1	29,3
Sardegna	2.866	660	1.168	594	444	52,2	75,1	67,7	51,3	25,6

(fonte: Miur)

Per ciò che concerne la provenienza degli studenti stranieri, circa il 44,95% sono di origine europea, mentre gli africani e gli asiatici rappresentano una quota minoritaria (rispettivamente il 26,9% e il 20,2%). Il paese di provenienza più rappresentato nelle scuole italiane è la Romania, seguita da Albania, Marocco e Cina, in misura minore anche Moldavia, Ucraina, India, Filippine, Egitto, Pakistan.

2.3.2 La distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole e nelle classi

Per favorire l'integrazione degli studenti di origine migratoria all'interno delle scuole italiane, il Ministero dell'Istruzione ha stabilito precisi criteri organizzativi inerenti alla distribuzione degli alunni stranieri nelle singole classi, allo scopo di favorire una loro distribuzione equilibrata, evitandone la concentrazione solo in alcune scuole. Diversamente il rischio potrebbe essere che le scuole, frequentate in maggioranza da individui con cittadinanza non italiana, vengano svalutate, considerate di serie B e trascurate, proprio per la scarsa presenza di cittadini autoctoni. In tal modo i bambini immigrati potrebbero incorrere in un processo di ghettizzazione e non di integrazione. Per questo motivo, nel 2010 fu sancito, attraverso disposizioni ministeriali⁷⁶, che il numero di alunni stranieri, in possesso di una scarsa conoscenza della lingua italiana, non

⁷⁶ Si fa riferimento alla disposizione ministeriale: C.M., n.2, 8 gennaio 2010, "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana", emanata dal Ministero dell'Istruzione.

debba superare il 30% di iscritti in ogni ordine di classe e scuola, pari a tre alunni con cittadinanza non italiana ogni dieci iscritti per classe.

Furono previste solamente due eccezioni⁷⁷: la prima prevede che qualora si sia in presenza di allievi di origine migratoria già in possesso di buone competenze linguistiche tale limite può essere innalzato; la seconda, invece, ammette la riduzione della soglia del 30% nel caso in cui gli studenti stranieri, al momento dell'iscrizione, non abbiano ancora acquisito un'adeguata padronanza della lingua italiana. Il loro numero non deve, però, superare quello degli alunni italiani; quindi, non può oltrepassare la soglia del 50%.

(I dati relativi all'a.s. 2020/2021 mostrano una riduzione delle scuole dove la percentuale di allievi stranieri supera il 40%).

Il successivo grafico presenta il numero di scuole per percentuale di presenza nelle regioni di alunni con cittadinanza non italiana (facendo riferimento all'a.s. 2020/2021).

Regioni	Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana					Totale
	uguale a 0%	da maggiore di 0% a meno di 15%	da 15% a meno di 30%	da 30% a meno di 40%	da 40% e oltre	
Italia	18,5	57,8	16,8	3,7	3,2	100,0
Piemonte	9,8	57,8	22,6	4,9	4,8	100,0
Valle D'Aosta	19,6	65,3	11,4	2,3	1,4	100,0
Lombardia	7,7	51,4	27,4	7,2	6,3	100,0
Trentino A.A.	14,1	56,3	23,7	3,6	2,3	100,0
Veneto	7,8	56,6	24,9	5,5	5,2	100,0
Friuli V.G.	11,7	59,1	20,3	4,8	4,1	100,0
Liguria	10,4	56,7	21,5	6,7	4,7	100,0
E. Romagna	5,7	44,9	33,1	9,1	7,2	100,0
Toscana	7,9	56,4	26,3	4,9	4,5	100,0
Umbria	8,0	57,0	27,2	4,5	3,3	100,0
Marche	8,5	63,5	22,7	3,0	2,2	100,0
Lazio	12,2	65,8	17,0	2,9	2,2	100,0
Abruzzo	16,3	67,7	13,6	1,6	0,9	100,0
Molise	29,6	63,9	5,7	0,5	0,3	100,0
Campania	35,8	59,9	3,1	0,6	0,5	100,0
Puglia	27,7	67,8	3,8	0,4	0,3	100,0
Basilicata	31,8	63,1	3,7	0,7	0,7	100,0
Calabria	34,9	58,1	5,2	1,0	0,9	100,0
Sicilia	36,5	57,0	4,5	1,0	0,9	100,0
Sardegna	40,8	56,9	1,9	0,2	0,2	100,0

N.B. Le scuole dell'infanzia della provincia di Trento, di cui si dispone del dato disaggregato solo per gestione, sono state contate in "da maggiore di 0% a meno di 15%" per la gestione privata e in "da 15% a meno di 30%" per la gestione pubblica; Sono compresi anche i percorsi di secondo livello.

(fonte: Miur)

⁷⁷ Tali possibilità di deroga devono prima essere autorizzate dal Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Esaminando la concentrazione degli studenti di origine migratoria nelle classi della penisola, i dati, resi disponibili dal Miur, segnalano un lieve incremento di classi che superano la soglia del 30% (riferita agli alunni con cittadinanza non italiana): 6,6% nel 2020/2021 rispetto al 6,1% nel 2019/2020, al 5,9% nel 2018/2019, al 5,6% nel 2017/2018 e al 5,3% nel 2016/2017.

È opportuno precisare che nel conteggio degli alunni stranieri vengono inclusi non solo gli studenti di origine migratoria arrivati nel nostro paese durante gli anni della formazione scolastica, ma anche coloro che sono nati in Italia da genitori non italiani e quindi hanno acquisito una buona padronanza della lingua italiana, per il fatto di essere nati qui e aver frequentato fin da subito gli istituti scolastici italiani. Escludendo questi alunni, le classi con oltre il 30% di alunni nati all'estero si riducono allo 0,5%, con un picco in Liguria (1,1%), Lombardia (1,0%), Emilia-Romagna e Piemonte (0,8%).

La scuola Primaria registra la percentuale più alta di classi con più del 30% di studenti con cittadinanza non italiana (10,6% nel 2020/2021), al tempo stesso, anche la percentuale più bassa se si prendono in considerazione solo gli studenti nati all'estero (0,3%). Al contrario, nella Secondaria di II grado si osserva una percentuale minore di classi (oltre la soglia del 30%) se si considerano tutti gli studenti con cittadinanza non italiana (3,3%), ma la più elevata se si prendono in considerazione solamente gli studenti nati all'estero (0,9%).

Dunque, dall'analisi dei dati delle presenze a livello territoriale, risulta evidente che la maggioranza delle scuole italiane (circa il 58%) all'interno delle loro classi ospita meno del 15% di studenti stranieri, una buona parte (il 17%) ne accoglie tra il 15% e il 30%. Le classi, invece, che superano la soglia del 30% in tutto il territorio costituiscono il 7% del totale, si trovano soprattutto al Nord e riguardano le regioni, dove è maggiore la presenza di immigrati, in particolare la Lombardia e l'Emilia-Romagna.

Tuttavia, vi sono classi, che al loro interno, non ospitano alcun studente con cittadinanza non italiana e costituiscono il 18,5%.

Da queste percentuali emerge chiaramente una distribuzione non equilibrata degli alunni stranieri nelle scuole e nelle classi del nostro territorio; la loro presenza risulta essere concentrata solo in alcune aree.

2.3.3 I tassi di scolarità: gli studenti stranieri e gli autoctoni

Un altro aspetto analizzato nel rapporto del Ministero dell'istruzione è il tasso di scolarità, il quale è spesso influenzato dal possesso di risorse economiche e culturali, derivanti dalla famiglia di origine.

I dati resi disponibili dal Miur mostrano che nella fascia di età compresa tra i 6 e i 13 anni, coincidente al primo ciclo di istruzione, il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana è uguale a quello degli autoctoni (pari al 100%). Anche nella fascia di età 14-16 anni, corrispondente al primo triennio della Scuola secondaria di II grado, le differenze tra i due gruppi (italiani e stranieri) sono minime, in entrambi i casi la scolarità scende al 94,1%.

Solamente nell'ultimo biennio della Secondaria di II grado (comprendente la fascia 17-18 anni) si verifica un'evidente diminuzione del tasso di scolarità degli studenti di origine migratoria (con una riduzione fino al 77,4%) rispetto ai loro coetanei italiani (la cui diminuzione si ferma all'83,3%).

Un altro ambito educativo in cui la scolarità degli studenti stranieri è inferiore rispetto a quella degli italiani è la scuola dell'Infanzia: solo il 74,7% dei bambini stranieri residenti in Italia frequenta la scuola dell'Infanzia, contro il 93,7% dei bambini italiani.

Nonostante gli studenti stranieri rappresentino una componente significativa e consolidata della popolazione scolastica del nostro paese, compiono spesso percorsi differenti rispetto ai loro compagni autoctoni.

Come riportato dai dati Miur, nel precedente anno scolastico, la maggior parte degli scolari senza cittadinanza italiana, terminata la scuola Secondaria di I grado, hanno continuato il percorso scolastico iscrivendosi alla Secondaria di II grado (82,1%), mentre una minoranza di essi (9,5%) ha intrapreso una formazione professionale regionale. Ad influenzare la scelta tra i due percorsi scolastici è soprattutto la votazione conseguita all'Esame di Stato della Secondaria di I grado. Come per i loro coetanei autoctoni, gli studenti stranieri optano per gli Istituti professionali, quando la votazione risulta bassa, al contrario, scelgono i Licei, quando l'esito risulta più alto.

La differenza con gli autoctoni sta proprio nella votazione finale: la maggioranza degli studenti italiani riceve una votazione uguale o superiore all'otto, mentre gli allievi stranieri ricevono un esito inferiore, tra il sei e il sette.

Di conseguenza, quest'ultimi si iscriveranno agli Istituti tecnici e professionali e una piccola parte ai Licei.

Infatti, non a caso, l'indirizzo scolastico che conta il più alto numero di stranieri è quello professionale, invece, quello con la quota più bassa è il liceo, in particolare il liceo classico. Inoltre, sempre tra gli stranieri è maggiore l'incidenza del ritardo e dell'abbandono scolastico: circa un quarto degli studenti di cittadinanza non italiana, tra i 17 e i 18 anni abbandonano la scuola, non completando il percorso di istruzione secondaria. La scolarità precipita al 66,7% per gli allievi stranieri a fronte dell'80,7% per gli studenti italiani. A lasciare la scuola sono soprattutto i ragazzi rispetto alle ragazze, per le quali la riduzione del tasso di scolarità è nettamente inferiore rispetto ai coetanei maschi.

Secondo gli studiosi, il fenomeno dell'abbandono scolastico è in buona parte condizionato da un'altra tendenza negativa: il ritardo scolastico⁷⁸, che colpisce soprattutto gli studenti stranieri, i quali spesso, a causa della scarsa padronanza della lingua italiana, vengono inseriti in classi inferiori rispetto all'età, a cui poi si aggiungono i ritardi dovuti alle bocciature.

La scelta del percorso scolastico influenza inevitabilmente la loro futura occupazione e la loro capacità di emanciparsi economicamente e socialmente.

Solitamente, svolgono mansioni meno qualificate rispetto ai loro coetanei autoctoni, a causa del diverso indirizzo intrapreso. Questo finisce per aumentare il divario tra autoctoni e stranieri, divario che in Italia è tra i più alti d'Europa.

Solo garantendo a tutti, italiani e stranieri, un'istruzione equa e di qualità, che superi i pregiudizi relativi alla provenienza e alla condizione socioeconomica, si potranno costruire le basi per una società più giusta, fondata sul rispetto delle differenze, qualunque esse siano (sesso, colore della pelle, lingua...).

La scuola rappresenta il primo tassello per realizzare l'inclusione sociale del diverso. Per questo motivo andrebbe incrementata la frequenza dei bambini con cittadinanza non

⁷⁸ Nell'a.s. 2019/2020 la percentuale di studenti di origine migratoria che a 14 anni di età compiono un regolare percorso di studio è pari al 61%, mentre il 37% frequenta ancora la Secondaria di I grado, quasi il 30% è in ritardo di un anno, e la restante percentuale è in ritardo di due o tre anni. A 18 anni la percentuale di studenti che frequentano un percorso regolare scende al 39,5%, mentre il 60,5% è in ritardo. Il massimo divario tra studenti italiani e stranieri si registra nella scuola Secondaria di II grado, con percentuali rispettivamente pari al 18,8% e al 56,2%.

italiana alla scuola dell'Infanzia, la quale costituisce il primo potente strumento per l'integrazione, poiché fornisce le basi per l'apprendimento della lingua e delle competenze relazionali.

2.4 Come la scuola dovrebbe affrontare la diversità

Come delineato nei paragrafi precedenti, da qualche tempo, in Italia si sta assistendo ad un lento e costante insediamento definitivo degli immigrati, che ha prodotto una radicale trasformazione della natura del nostro paese: da tradizionale terra di emigrazione si è trasformato in un paese di immigrazione. Inoltre, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, l'immigrazione ha cambiato i suoi connotati, perché se in passato a lasciare il proprio paese di natalità per cercare migliori condizioni di vita era un solo individuo, in seguito alle maggiori possibilità di ricongiungimento familiare, offerte dal paese ospitante, la partenza non è stata più solamente individuale, ma si è trasformata sempre più in un viaggio che ha coinvolto l'intero nucleo familiare⁷⁹. In tal modo l'immigrazione da soggiorno temporaneo si è tramutata in una permanenza definitiva nel paese ospitante. A tuttora, la presenza di stranieri sta diventando ormai una realtà effettiva del nostro paese; lo testimonia il numero di studenti di origine migratoria iscritti nelle scuole.

Come possiamo notare nel precedente excursus relativo alla presenza degli studenti stranieri, infatti, la componente minorile straniera è diventata sempre più visibile all'interno degli istituti scolastici italiani, per questo motivo non va ignorata, ma occorrono precisi progetti lungimiranti e contestuali, azioni concrete e ben programmate al fine di facilitare la loro integrazione all'interno della società.

Il processo di scolarizzazione riveste un ruolo fondamentale per l'inserimento e l'integrazione dei bambini stranieri. Allo scopo di garantire a tutti, italiani e non, il diritto all'istruzione, il Presidente della Repubblica ha emanato il Decreto n. 394 del 31 agosto 1999, che afferma: "I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni

⁷⁹ Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L'integrazione scolastica e sociale*. 20, (1), 20-46.

previste per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico.

I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva” (Art. 45).

Tale delibera ha lo scopo di tutelare il diritto dei bambini immigrati di intraprendere la propria carriera scolastica: un’importante fase che comprende l’occasione primaria di formazione linguistica e di costruzione di relazioni interne al paese di accoglienza e soprattutto la possibilità di apprendimento degli usi e dei costumi locali⁸⁰. L’obiettivo fondante è quello di assicurare un’adeguata formazione globale e un’istruzione, tali da consentire loro la realizzazione dei propri progetti di vita.

La scuola, essendo la prima istituzione con cui i bambini immigrati entrano in contatto, ossia la principale agenzia educativa, è chiamata a svolgere un ruolo centrale nel loro processo di inserimento sociale e nel raggiungimento del loro benessere emotivo, intellettuale e relazionale. Ecco delinearsi uno dei suoi compiti essenziali, quello di attuare “una mediazione tra diverse culture, mediazione intesa come animatrice di un continuo e produttivo confronto tra le differenze in vista della promozione della capacità di convivenza in un tessuto culturale e sociale multiforme”⁸¹.

Come già detto, l’attuale società presenta una realtà molto eterogenea e diversificata al suo interno. È una delle più importanti sfide, che potrebbe essere risolta mediante il riconoscimento e l’inclusione della diversità, non certo attraverso l’annientamento di ogni differenza⁸². Per questo, urge un ribaltamento della prospettiva che vede nelle differenze degli ostacoli, dei limiti, mentre andrebbe assunta la visione secondo cui i tratti distintivi di ciascuno di noi devono essere valorizzati perché rappresentano fonte di arricchimento per la società e per il singolo.

A questa sfida relativa all’inclusione dei bambini e dei ragazzi stranieri, la scuola è chiamata a rispondere. Essa dovrebbe garantire a tutti, senza distinzioni di sesso, razza, etnia, religione, il diritto e il dovere all’istruzione (rappresenta uno dei principali fondamenti della Costituzione italiana: art. 3 e art. 34).

⁸⁰ Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L’integrazione scolastica e sociale*, 20 (1), pp. 20-46.

⁸¹ Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L’integrazione scolastica e sociale*. 20, (1), 20-46.

⁸² <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

Non basta però dare a tutti la possibilità di una formazione educativa, è necessario lavorare per migliorare la qualità dei servizi formativi. In tal senso l'azione educativa non dovrebbe concretizzarsi in un'unica proposta formativa da rivolgere a tutti i bambini, poiché non si terrebbe conto delle singole specificità. Dovrebbe essere calata in ogni contesto attraverso interventi precisi e diversificati, che considerino la situazione di partenza di ciascun alunno, rispettosi delle peculiarità, dei bisogni e delle esigenze di ognuno⁸³.

Per consentire a tutti lo sviluppo delle proprie potenzialità, la scuola dovrà cambiare visione ed approccio: abbandonare i modelli didattici rigidi, pensati in astratto per un alunno medio, per far spazio ad un'organizzazione flessibile che consenta di differenziare e personalizzare le strategie didattiche, in modo da riuscire a rispondere ai bisogni formativi di ciascun alunno.

Serve dunque un capovolgimento della prospettiva educativa e didattica. Se per molto tempo si è pensato che si dovessero dare a tutti uguali opportunità e stessi strumenti educativi per consentire di raggiungere il medesimo sviluppo, attualmente si è visto che non tutti riescono ad acquisire allo stesso modo conoscenze e abilità, nonostante si offrano pari occasioni di crescita, perché le condizioni di partenza individuali, culturali, sociali possono essere molto diversificate (c'è chi ha una scarsa padronanza della lingua; chi ha una buona conoscenza linguistica; chi ha qualche deficit cognitivo-intellettuale; chi è portatore di disabilità...). Infatti, non è possibile pensare che, se a tutti vengono offerte le stesse condizioni per imparare, lo riescano effettivamente a fare.

A tal fine, agli insegnanti dovrebbero essere fornite le competenze necessarie e funzionali, atte a fronteggiare tale universo multiforme, in primis acquisire la giusta preparazione umana e professionale per promuovere lo sviluppo delle facoltà e potenzialità di ogni alunno.

La scuola, oltre a garantire il diritto alla formazione globale e all'istruzione, ha il compito sostanziale di educare alla diversità e stimolare l'integrazione, ossia sensibilizzare i bambini e i ragazzi al rispetto e alla solidarietà nei confronti degli altri, a non nutrire

⁸³ <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

pregiudizi, atteggiamenti di diffidenza, rigetto e discriminazione verso coloro che sono percepiti diversi da noi per il colore della pelle, l'etnia, la lingua...⁸⁴

Gli scolari devono essere sollecitati a considerare gli altri non come membri di una particolare etnia/categoria, ma come persone appartenenti all'universale cosmo, quello del genere umano.

Vanno promosse molte occasioni ed opportunità di confronto e dialogo con il diverso, da considerare non come un pericolo ma come una risorsa perché, soltanto attraverso l'accoglienza, lo scambio dialogico, l'individuo può arricchire la propria percezione della realtà.

Dunque, gli obiettivi della scuola sono: trasmettere valori, conoscenze, abilità, competenze, e nel contempo porre le basi per la formazione di futuri cittadini democratici, capaci di convivere e condividere in maniera pacifica, aperti al dialogo e disposti a mettere in discussione il proprio punto di vista per accogliere ed aprirsi a quello altrui⁸⁵. È basilare che gli studenti “giungano alla consapevolezza che la vita del proprio paese è inserita nel più ampio contesto della globalizzazione e che imparino a riconoscersi come cittadini italiani, europei e planetari”⁸⁶.

In questa visione l'istituzione scolastica può presentarsi come una sorta di “laboratorio”, in cui gli studenti di diversa provenienza entrano in contatto; si confrontano tra loro culture, idee e valori differenti; un luogo dove è importante creare (all'interno di ogni classe) un clima di cooperazione e di scambio reciproco, valorizzando tutte le differenze. Per raggiungere tale finalità è necessario che la scuola venga inserita all'interno di un “sistema integrato che metta insieme soggetti ed istituzioni diverse come la famiglia, la comunità locale, le strutture sociosanitarie, gli enti e le istituzioni del territorio; solo in questo modo si potrà realizzare un progetto educativo ricco ed articolato affinché la sua offerta formativa non si limiti alle sole attività curriculari ma assuma un più ampio ruolo di promozione culturale e sociale”⁸⁷.

⁸⁴ <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

2.5 L'educazione civica, disciplina scolastica

La legge del 20 agosto 2019 n.92, intitolata “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”, ha introdotto l’insegnamento dell’educazione civica come disciplina trasversale che interessa tutte le scuole di ogni ordine e grado (dalla scuola dell’Infanzia alla scuola Secondaria di II grado). Tale normativa riconosce l’insegnamento dell’educazione civica indispensabile per promuovere il pieno sviluppo dell’individuo e favorire la sua partecipazione all’organizzazione economica, sociale e politica del paese.

Questa disciplina è entrata concretamente nelle aule scolastiche a partire da settembre 2020. Non si tratta tuttavia di una novità assoluta. Il primo a introdurre l’insegnamento dell’educazione civica all’interno delle scuole medie e superiori fu il ministro dell’Istruzione Aldo Moro con il D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958, che stabiliva al docente di storia il compito di impartire tale disciplina per due ore mensili obbligatorie. In seguito, i Programmi d’insegnamento del 1963 della scuola media unica prevedevano l’insegnamento dell’educazione civica, finalizzato al “consapevole avviamento alla convivenza democratica”.

Nei successivi Programmi del 1979, sempre nella scuola media, l’educazione civica diventò una specifica disciplina d’insegnamento, affidata al docente di materie letterarie. Nel corso degli anni Duemila si sono succedute diverse normative, in particolare con l’articolo 2 della legge 53/2003 (Riforma Moratti) fu stabilito che la scuola deve educare ai principi fondamentali della convivenza civile e contribuire allo sviluppo della coscienza storica.

Successivamente con le Indicazioni Nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado e il D.lgs. 59/2004, fu introdotta l’educazione alla convivenza civile, comprendente:

- l’educazione alla cittadinanza;
- l’educazione stradale;
- l’educazione ambientale;
- l’educazione alla salute;
- l’educazione alimentare;
- l’educazione all’affettività.

L'art. 1 del D.L. 137/2008 (L.169/2008) attivò iniziative di sensibilizzazione e di formazione del personale per promuovere, nel primo e nel secondo ciclo della scuola primaria, le conoscenze e le competenze in materia di Cittadinanza e Costituzione.

Il DPR 89/2009 introdusse, per la secondaria di primo grado, l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione nell'area disciplinare storico-geografica.

La legge 107/2015 (Giannini) inserì lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, che prevedeva: la valorizzazione dell'educazione interculturale, il rispetto delle differenze, il dialogo tra le culture, la responsabilità, la solidarietà, la cura dei beni comuni e la consapevolezza di diritti e doveri del cittadino.

L'odierna legge n. 92 del 2019 introdusse in tutte le istituzioni scolastiche l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'a.s. 2020-2021.

Le finalità principali insite in questa normativa sono:

- formare cittadini attivi e responsabili;
- promuovere una piena e consapevole partecipazione alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri;
- promuovere la condivisione dei principi di legalità;
- favorire la promozione di una cittadinanza attiva e digitale;
- promuovere un'educazione volta alla sostenibilità ambientale e al benessere della persona;
- alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura.

Alla luce dell'attuale normativa, le Istituzioni scolastiche hanno rivisto i loro curricula per adeguarli alle nuove disposizioni, facendo dell'educazione civica, come già detto, una disciplina trasversale a tutte le materie scolastiche.

CAP. III- L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI STRANIERI

3.1 Introduzione

Il termine “interculturale” indica un incontro, un contatto tra due o più culture, uno scambio reciproco di valori, pratiche, usi e costumi che può dirigere alla trasformazione e all’arricchimento di tutti i soggetti coinvolti. Affinché lo scambio sia produttivo è fondamentale trasmettere il rispetto per l’altro, educare alla diversità, qualunque essa sia, ma è altrettanto necessario creare effettive opportunità, dove gli individui possono allenarsi al confronto e alla convivenza pacifica con l’altro, mettendo in pratica i principi dell’educazione alla collaborazione, alla cooperazione.

Gli studi di pedagogia interculturale degli ultimi decenni hanno enfatizzato il valore degli scambi relazionali tra individui di culture differenti, dimostrando che il vivere in contesti multietnici non sia un sinonimo di svantaggio sociale, ma al contrario rappresenta una grande opportunità di crescita, non solo personale ma anche sociale. La scuola è chiamata a progettare percorsi interculturali volti a trasmettere agli alunni, di qualunque età, l’importanza del rispetto, dell’accoglienza e dell’accettazione dell’altro, qualunque esso sia.

La Dichiarazione di Maastricht (2002)⁸⁸ definisce l’educazione interculturale “un’educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti”; poi aggiunge che l’educazione interculturale comprende “l’educazione allo sviluppo, l’educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l’educazione interculturale in quanto elementi globali dell’educazione alla cittadinanza”. Si tratta, dunque, di un’educazione che ha i seguenti scopi: trasmettere il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali; promuovere la comprensione, la tolleranza verso tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi; favorire lo sviluppo di abilità sociali, quali l’empatia, la condivisione e la solidarietà⁸⁹.

⁸⁸ A Maastricht il Consiglio d’Europa si è riunito nel 2002 per discutere sull’educazione globale con lo specifico obiettivo di implementare e migliorare l’Educazione Interculturale in Europa entro il 2015.

⁸⁹ Si fa riferimento all’Articolo 26 Nazioni Unite, Conferenza Generale, San Francisco, 10 dicembre 1948.

È necessario attivare percorsi e laboratori di educazione interculturale fin dalla tenera età, affinché i bambini fin da piccoli assimilano i valori del rispetto e dell'accoglienza, per realizzare una società democratica, plurale, aperta al confronto e al dialogo interetnico, una società dove lo straniero non sia una persona estranea e pericolosa agli occhi degli autoctoni, ma al contrario sia accolto e tutelato.

3.1.1 Inserimento e integrazione...perché inclusione?

Nel piano astratto e formale, la scuola (come abbiamo visto nel capitolo 2 nel paragrafo 2.4 dedicato alla gestione delle diversità nel contesto scolastico) persegue l'obiettivo di favorire l'integrazione e il pieno riconoscimento degli studenti stranieri in un'ottica di esaltazione, e non di annullamento, della differenza.

Gli studiosi Alberoni e Baglioni (1965), in merito all'integrazione, proposero la seguente definizione: "L'integrazione deve essere uno scambio reciproco di esperienza umana sul piano psicologico, deve essere uno scambio culturale dal quale emerga una prospettiva più ampia e matura e deve essere un inserimento dell'immigrato nella nuova struttura sociale come una parte vitale e funzionale che arricchisce l'insieme". La presente citazione evidenzia la dualità di tale percorso, che prende forma attraverso un progressivo adattamento dell'immigrato alla terra di emigrazione e, parallelamente, l'evolversi di un reciproco scambio culturale tra autoctoni e stranieri⁹⁰.

Se in passato, l'integrazione era ritenuta esclusivamente come un processo di accomodamento agli stili di vita e ai costumi culturali del paese ricevente, nel corso degli ultimi decenni, si è via via affermata la concezione che definisce l'integrazione come processo di interazione, confronto, scambio di valori e modelli di comportamento tra immigrati e membri della società ospitante. Gli stranieri non devono completamente conformarsi e aderire ai valori del nuovo contesto, bensì preservare la loro diversità culturale, che la realtà ricevente è chiamata a tutelare e proteggere.

Il Dpr del 5 agosto 1998 definisce l'integrazione come: "processo di non discriminazione e di inclusione delle differenze, nel costante e quotidiano tentativo di tenere insieme principi universali e particolarismi, che prevenga situazioni di emarginazione, frammentazione e ghettizzazione che minacciano l'equilibrio e la coesione sociale e

⁹⁰ Cellini, E., Fideli, R. (2002). Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo. *Quaderni di sociologia*, 28, 60-84.

affermi principi universali come il valore della vita umana, la dignità della persona, il riconoscimento della libertà femminile, la valorizzazione e la tutela dell'infanzia, sui quali non si possono concedere deroghe, neppure in nome del valore della differenza" (art. 40)⁹¹.

La notevole presenza di bambini e ragazzi stranieri all'interno delle scuole italiane porta a riflettere sulle modalità messe in atto da tale istituzione per facilitare il loro inserimento e la successiva integrazione.

Questi due termini, integrazione e inserimento, non sono da confondere, rimandano a significati differenti: per "inserimento" si intende "un processo additivo, in base al quale si aggiunge un soggetto in più al gruppo (...). È meramente un numero in più nel registro e si sostanzia nella coesistenza nello stesso luogo fisico"⁹², si tratta di un processo che non tiene conto della qualità dei rapporti sociali tra le persone.

Il termine "integrazione", invece, rimanda ad un'accezione più esaustiva, indica "una relazione biunivoca tra il soggetto integrato e il gruppo integrante"⁹³, ossia uno scambio reciproco tra i due gruppi: entrambi partecipano alla relazione, offrendo e, al tempo stesso, ricevendo un qualcosa in cambio. Applicata al contesto scolastico, l'integrazione è un processo interattivo che coinvolge l'intera popolazione scolastica e si realizza attraverso il formarsi di una fitta rete di relazioni in cui sia gli alunni stranieri sia quelli italiani escono arricchiti da tale scambio.

Una buona integrazione è il primo tassello per realizzare una "scuola inclusiva", la quale non è una semplice scuola che attua integrazione, ma è una scuola che riconosce, esalta e valorizza tutte le diversità (culturali, religiose, linguistiche, fisiche, di apprendimento, di genere, di pensiero...) insite al suo interno.

Il concetto "inclusione" è recente ed è entrato a far parte del dibattito pedagogico italiano negli anni Novanta.

L'integrazione e l'inclusione non sono sinonimi, perseguono finalità differenti: la prima si prefigge "il reperimento di risorse per consentire il raggiungimento di risultati

⁹¹ Cellini, E., Fideli, R. (2002). Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo. *Quaderni di sociologia*, 28, 60-84.

⁹² <https://www.laessetv.it/2020/10/04/integrazione-e-inclusione-qual-e-differenza-nellambiente-di-apprendimento/> (consultato il 29/12/22).

⁹³ Ibidem.

nell'ambito dell'autonomia, della socializzazione e della comunicazione”⁹⁴; è un approccio situato all'interno dell'ambito educativo, che coinvolge i singoli individui. L'inclusione, invece, è un processo che opera sulla totalità delle sfere: educativa, sociale e politica, e persegue l'obiettivo di rimuovere le barriere linguistiche, culturali, sociali... per facilitare la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni, allo scopo di promuovere l'autonomia personale di ogni soggetto, allestendo contesti effettivamente inclusivi, in vista del miglioramento della qualità della vita (ICF, 2001). Si tratta di un approccio che interviene prima sul contesto e poi sul soggetto. “L'inclusione è un processo continuo, quotidiano, in cui gli insegnanti e i percorsi di apprendimento devono poter rispondere alle differenze dei vari soggetti”⁹⁵ in un'ottica di sostegno e supporto equamente distribuito.

L'inclusione è molto di più di una valida integrazione, richiede un rinnovamento culturale, una rivisitazione della didattica e delle competenze dei docenti.

Un ambiente di apprendimento inclusivo si fonda sull'idea di un “apprendimento che porta ad una costruzione attiva e creativa delle proprie competenze, che sappia integrare e potenziare tutti i codici linguistici, in cui ci sia collaborazione e cooperazione, che riesca a promuovere il benessere di tutti, considerato un obiettivo fondamentale della scuola inclusiva”⁹⁶.

La scuola orientata all'inclusione valorizza, mediante l'adozione di curricula di apprendimento personalizzati, le potenzialità e le risorse di ogni alunno.

L'istruzione inclusiva, volta a garantire a tutti pari opportunità di apprendimento, rappresenta l'obiettivo 4 di sviluppo sostenibile dell'ONU⁹⁷.

Una scuola inclusiva si pone l'obiettivo di rimuovere tutti gli ostacoli che possono limitare la partecipazione o l'apprendimento di alcuni soggetti. A tal proposito è

⁹⁴<https://www.laboratorioapprendimento.com/autismo/integrazione-o-inclusione-che-differenza-ce/> (consultato il 5/01/2023)

⁹⁵ Ibidem

⁹⁶ <https://www.laessetv.it/2020/10/04/integrazione-e-inclusione-qualche-differenza-nellambiente-di-apprendimento/> (consultato il 29/12/22).

⁹⁷ L'agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione declinato in 17 Obiettivi, stilato nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Gli Obiettivi, che i Paesi si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030, riguardano questioni importanti per lo sviluppo, come la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame, il contrasto al cambiamento climatico, l'istruzione inclusiva... Essi riguardano tutti i Paesi e tutti gli individui, nessuno è escluso.

indispensabile la cooperazione tra i vari attori appartenenti al contesto scolastico, allo scopo di creare ambienti accoglienti e rispondenti ai bisogni di ciascuno.

Gli insegnanti, per favorire lo sviluppo di una relazione autentica e reciproca, devono predisporre un setting di apprendimento fondato sulla collaborazione e sulla cooperazione, volto all'inclusione di tutte le diversità e di tutti linguaggi con il fine di promuovere il benessere di ognuno.

3.1.2 Aspetti pedagogici e programmatici riferiti all'educazione interculturale

Tale progettualità, tuttavia, incontra non poche difficoltà nel piano sostanziale e concreto. Il processo di inserimento e integrazione dei bambini immigrati all'interno delle aule scolastiche, infatti, è un percorso non semplice e spesso intriso di ostacoli: non di rado questi ragazzi si trovano a subire forme di discriminazione da parte di autoctoni a causa di stereotipi e pregiudizi che essi nutrono verso chi appartiene ad altre etnie o verso chi è considerato diverso.

Oltre a tali difficoltà, devono confrontarsi con la scarsa conoscenza della lingua.

Gli studenti stranieri al loro primo ingresso nel sistema scolastico presentano bisogni urgenti e rilevanti, necessitano di un sostegno culturale e psicologico che consenta loro di inserirsi adeguatamente nel nuovo contesto.

Per favorire un loro corretto inserimento è necessario dedicare una grande importanza al primo contatto che il bambino o il ragazzo intrattiene con la nuova realtà scolastica. Tale momento deve essere pianificato attraverso una serie di interventi che aspirano fin da subito a creare un setting per lo meno familiare per lui.

Alcune strategie per allestire un ambiente accogliente potrebbero essere quelle di radunare tutti gli alunni in cerchio e invitare ognuno a presentarsi o preparare dei giochi o delle canzoni da cantare tutti insieme al fine di trasformare tale momento, difficile per il nuovo arrivato, in un'occasione di festa.

Per riuscire a colmare il divario linguistico tra stranieri e autoctoni è opportuno dedicare del tempo, anche extrascolastico (ossia qualche ora settimanale al di fuori dell'orario scolastico), per svolgere attività o laboratori di lettura e di scrittura⁹⁸, che stimolino la

⁹⁸ Per realizzare tali interventi servono risorse aggiuntive, non solo relative al corpo docente, ma anche economiche. A tal proposito, sarebbero opportuni finanziamenti da parte del Ministero per consentire a tutte le scuole di attuare laboratori multiculturali, linguistici, teatrali volti a migliorare non solo

conversazione tra pari, il racconto e l'ascolto di storie in lingua italiana. In tal modo i bambini e i ragazzi stranieri possono esercitarsi ed apprendere correttamente l'uso della nuova lingua.

La formazione extrascolastica e quella scolastica svolgono, dunque, un ruolo chiave per l'integrazione linguistica e culturale (Ceccarelli, 1992; Giovannini, 1998)⁹⁹.

Per i minori, appartenenti alla cosiddetta "seconda generazione", l'integrazione può rivelarsi meno difficoltosa, in quanto essendo nati nel territorio italiano, parlano e comprendono fin da piccoli la lingua italiana, sono stati socializzati alle norme, ai valori, alla cultura, alla lingua di tale contesto, di conseguenza possono incontrare meno ostacoli nel tessere relazioni con gli autoctoni, rispetto a chi invece, essendo arrivato in Italia durante l'infanzia o l'età scolare, ha una scarsa o nulla conoscenza della lingua e delle regole della nuova realtà e per questo motivo necessita di un maggiore supporto¹⁰⁰.

L'attenzione alle necessità e ai bisogni dei bambini stranieri da parte degli insegnanti non deve limitarsi al primo periodo inerente all'inserimento, ma deve estendersi per l'intera durata della formazione, attraverso una precisa ed efficace progettazione che ha a cuore la riuscita di una positiva e costruttiva integrazione, intesa come inclusione di tutte le diversità. È una programmazione che adotta e abbraccia l'approccio interculturale, volto alla "realizzazione di un processo finalizzato allo sviluppo della comunicazione fra soggetti con storie, conoscenze linguistiche, motivazioni, condizioni sociali molto diversificate. Essa implica una trasformazione delle condizioni e dei contenuti dell'apprendimento ma anche un confronto tra punti di vista diversi in una prospettiva dialogica in cui ciascuno acquisisce e dà qualcosa agli altri"¹⁰¹. In tal modo gli alunni, italiani e non, comprenderanno e riconosceranno che ognuno aderisce a credenze e valori propri, ma diversificati perché diversi sono i contesti di provenienza.

l'integrazione dei ragazzi stranieri, ma anche le relazioni tra i bambini all'interno delle aule scolastiche, insegnando e trasmettendo i valori della diversità e dell'accettazione dell'altro.

⁹⁹ Cellini, E., Fideli, R. (2002). Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo. *Quaderni di sociologia*, 28, 60-84.

¹⁰⁰ Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (1), pp. 20-46.

¹⁰¹ <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

L'educazione interculturale è trasversale a tutte le discipline e attività, in quanto essa è promotrice della convivenza civile, democratica e pacifica tra i membri all'interno di una società multiculturale¹⁰². Infatti, l'obiettivo prioritario dell'educazione interculturale, secondo Casillo, consiste nel promuovere "capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento"¹⁰³.

L'adozione di un simile approccio richiede delle innovazioni nella modalità di insegnamento, nei programmi scolastici e nella formazione degli insegnanti. Vanno programmati corsi di aggiornamento e di formazione che consentano loro di assumere una visione umana e culturale aperta, positiva, necessaria per riuscire ad adeguare e personalizzare la didattica; al tempo stesso, acquisire le competenze personali, comunicative e metodologiche per far assumere e maturare negli alunni, in particolare negli stranieri, l'importanza delle regole civili e sociali, indispensabili per realizzare una relazione empatica ed assertiva nell'ottica della cooperazione¹⁰⁴. Gli insegnanti devono pertanto favorire nei bambini la messa in discussione delle errate credenze, riferite agli individui appartenenti ad altre categorie, aiutandoli a destrutturare tali convinzioni ed a riconoscerne il pregiudizio insito. L'ambiente scolastico in tal modo diventa inclusivo, promuovendo relazioni interculturali positive affinché nessuno venga emarginato ed escluso per valori, credenze e principi che si discostano dalla media¹⁰⁵.

Il bambino straniero deve apprendere la lingua italiana, ma al tempo stesso, mantenere e conservare la lingua madre al fine di sviluppare una conoscenza bilingue, competenza che si rileverà molto utile per il suo futuro. Dunque, il bilinguismo va valorizzato già dalla primaria, dove si iniziano a costruire le basi per lo sviluppo e l'apprendimento di entrambi i codici.

¹⁰² <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

¹⁰³ Casillo, A. (1990). Interculturalità e curriculum nella scuola elementare. *Quadrante della scuola*, n. 2, p. 71.

¹⁰⁴ <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

¹⁰⁵ *Ibidem*

Il sistema scolastico è chiamato a promuovere un “plurilinguismo equilibrato, analizzando il vissuto linguistico di tutti i bambini, al fine di potenziare lo sviluppo delle abilità relative alle due lingue durante le varie attività, scolastiche ed extrascolastiche”¹⁰⁶.

In sintesi, l’universo della didattica va rinnovato; sono necessari interventi di educazione interculturali, personalizzati e funzionali ad assicurare a tutti gli alunni significative occasioni ed esperienze educative di crescita umana e culturale, nonché la possibilità di riuscita e di successo scolastico. Tali percorsi promuovono il confronto e lo scambio, trasmettono l’importanza di conoscere le altre culture e il rispetto per le diverse lingue e tradizioni. È dal confronto e dallo scambio tra diverse prospettive di vita che gli studenti possono uscirne arricchiti e capaci ad orientarsi all’interno di una società multiculturale. La scuola deve far della diversità un punto di forza, di crescita e di ricchezza, solo così si potranno formare individui sensibili e dediti all’accoglienza, all’ospitalità e all’accettazione dell’altro, in grado di collaborare e cooperare nel loro ambiente di vita¹⁰⁷.

3.2 La potenza educativa dei laboratori interculturali

Con il termine “laboratorio didattico” si fa riferimento non solamente ad un luogo nel quale gli studenti mettono in pratica le conoscenze apprese a livello teorico, ma è soprattutto una metodologia didattica innovativa, che coinvolge attivamente gli alunni e i docenti in un processo di co-costruzione della conoscenza, dove il “sapere” viene assimilato e acquisito mediante il “fare”, il “confronto”, il “dialogo”.

In questi laboratori ci si può avvalere di materiali ludici, dispositivi audio-visivi ed elettronici al fine di stimolare la partecipazione di tutti gli alunni e risvegliare il loro interesse e la motivazione. Lo scopo principale di tale attività didattica è promuovere concrete opportunità formative ed educative per tutti.

In particolare, i laboratori interculturali nascono proprio dall’esigenza di creare reali occasioni di incontro e scambio proficui e arricchenti tra alunni di diversa provenienza. In tali occasioni, tutti, stranieri e non, sono chiamati a mettersi in gioco, confrontarsi con valori, costumi e idee diverse dalle proprie, appartenenti a culture lontane.

¹⁰⁶ <https://www.stateofmind.it/2022/05/integrazione-bambini-scuola/> (consultato il 29/12/22).

¹⁰⁷ <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22)

Per facilitare l'incontro e l'apertura verso l'altro, questi laboratori interculturali mirano a far vivere ai bambini e ai ragazzi delle esperienze di vario tipo (relazionali, ludiche...) in cui possono riconoscere e sperimentare, con modalità pratiche, le proprie e altrui differenze per creare, attraverso la relazione e l'incontro, qualcosa di unico e speciale che vada oltre le singole specificità.

Essi vengono rivolti all'intero gruppo classe al fine di destrutturare i pregiudizi e gli stereotipi etnici: i bambini e i ragazzi devono uscire dalla propria comfort zone, confrontarsi con chi è altro da sé per abbattere e superare il velo di diffidenza che nutrono verso chi considerano "diverso", e in questo caso diverso per tratti somatici...e per l'uso di un idioma sconosciuto.

Significativi sono i laboratori di incontro tra le culture, promossi a scuola, dove il mediatore linguistico-culturale (che può essere un insegnante specializzato o un esperto esterno all'istituzione) ha il compito di condurre e guidare gli alunni ad avventurarsi, attraverso immagini, racconti e musiche, in un viaggio virtuale alla scoperta della storia, delle origini e delle tradizioni di un paese lontano. L'intento del mediatore è far sperimentare gli usi e i costumi e, nel contempo, sollecitare la curiosità verso le culture sconosciute, risvegliandone un interesse profondo.

Una delle strategie più efficaci è allestire lo spazio, in cui ha luogo il laboratorio, utilizzando oggetti tipici della tradizione di quel popolo specifico, che si vuole far conoscere, con l'obiettivo di ricostruire uno scenario. Tutto ciò allo scopo di richiamare e rivivere l'atmosfera originaria del paese straniero.

Le finalità insite nei laboratori interculturali sono:

- educare alla differenza (qualunque essa sia: culturale, linguistica, fisica...);
- promuovere e stimolare il confronto, la conoscenza e il dialogo tra individui appartenenti a culture differenti;
- valorizzare le culture d'origine di ogni alunno, mettendole a confronto con quella italiana;
- enfatizzare l'importanza di un atteggiamento accogliente e di un pensiero aperto e plurale;
- valorizzare all'interno del gruppo classe gli studenti stranieri e la loro diversità.

Al fine di creare una comunità partecipativa e collaborativa e rendere l'attività laboratoriale proficua, l'insegnante o il mediatore può ricorrere a diverse strategie metodologiche e didattiche¹⁰⁸:

- creare un clima accogliente, coinvolgente e interattivo in grado di stimolare la comunicazione e il pensiero creativo;
- trasformare gli alunni in protagonisti diretti e attivi dell'attività laboratoriale;
- lasciare gli studenti liberi di raccontare le loro esperienze;
- adottare un atteggiamento flessibile, capace di accogliere vie alternative.

I laboratori di educazione interculturale, dunque, non sono altro che un viaggio alla scoperta di altri mondi, di tutto ciò che è Altro; perseguono l'obiettivo di favorire il dialogo tra alunni stranieri e autoctoni al fine di educarli al rispetto e all'accoglienza reciproca.

In definitiva, è indispensabile promuovere progetti di educazione interculturale che prevedano laboratori in tutte le scuole di ogni ordine e grado per sviluppare negli alunni un atteggiamento inclusivo, indispensabile nell'odierna società multiculturale.

3.3 Mediatore e facilitatore linguistico

Le migrazioni hanno trasformato l'Italia in un paese multiculturale: al suo interno vivono e si relazionano individui appartenenti ad etnie e culture differenti, che parlano altrettante lingue diverse. La diversità è diventata l'ingrediente principale della nostra società; le scuole sono sempre più frequentate da una scolaresca eterogenea: studenti autoctoni, studenti stranieri, ma anche studenti portatori di disabilità, studenti con bisogni educativi speciali... Per gestire in modo funzionale tale varietà e complessità, servono all'insegnante precise competenze. Tutto ciò allo scopo di instaurare, all'interno di ogni classe, un clima di convivenza pacifica e di valorizzazione delle varie diversità, altrimenti il rischio è che si inneschino forme di aggressività, difficoltà relazionali e conflitti interetnici.

I docenti, da soli, non sono in grado di affrontare e gestire tale universo multiforme e, al contempo, fornire a tutti gli alunni gli strumenti e le conoscenze necessarie per sviluppare

¹⁰⁸ Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche Pedagogiche*, n.211, 75-94.

le proprie abilità ed emanciparsi. È necessario, quindi, l'intervento di esperti esterni, quali il facilitatore e il mediatore linguistico, che hanno il compito di facilitare la comprensione e la comunicazione tra individui appartenenti ad etnie e culture differenti.

Comunicare, dialogare, conoscere l'altro, le sue origini storiche e culturali, sono le basi per originare e sviluppare una relazione empatica, significativa, fondata sullo scambio di idee e prospettive differenti.

In Italia la mediazione culturale ha origini recenti, poiché inizialmente la visione predominante relativa alla gestione dei flussi migratori si basava sull'adozione di un approccio emergenziale, caratterizzato da interventi di tamponamento, non volti ad un reale inserimento degli immigrati, ma ad una gestione temporanea e passeggera del fenomeno.

Solo in tempi recenti, con la relativa stabilizzazione e permanenza delle migrazioni nel territorio italiano, il Paese ha iniziato ad adottare, attraverso l'introduzione della legge "Turco-Napolitano" del 1998, le prime politiche inerenti all'integrazione¹⁰⁹ della popolazione immigrata.

L'attenzione alla mediazione culturale è diventata prioritaria e indispensabile perché promuove nei cittadini stranieri l'esercizio dei loro diritti e doveri e favorisce una piena integrazione culturale.

Oggi più che mai, la mediazione linguistica costituisce il perno dei progetti relativi all'accoglienza, all'inserimento e all'inclusione degli stranieri. Essa è fondamentale per realizzare una società fondata su una pacifica e democratica convivenza tra cittadini di diversa provenienza, che oltrepassi le diffidenze e i pregiudizi etnici.

3.3.1 Chi è il mediatore linguistico-culturale?

Il mediatore linguistico-culturale è una figura professionale, esperta nella comunicazione interculturale, che ha la funzione di facilitare la collaborazione e gli scambi relazionali con i soggetti stranieri.

¹⁰⁹ Le linee generali delle politiche pubbliche in materia di immigrazione extracomunitaria in Italia, introdotte dalla legge n. 40 del 1998, la cosiddetta "legge Turco – Napolitano", sono state successivamente consolidate nel decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, "Testo unico sull'immigrazione e sulla condizione dello straniero". Il Testo unico interviene sul diritto dell'immigrazione, riguardante la gestione delle migrazioni mediante la definizione di regole di ingresso, soggiorno, stabilizzazione dei migranti; e il diritto all'integrazione, ossia l'estensione ai migranti dei diritti civili, politici e sociali, propri dei cittadini.

La mediazione, oltre a promuovere un'interazione positiva tra immigrati e autoctoni, mira a semplificare le relazioni degli stranieri con le istituzioni e le organizzazioni pubbliche. In Italia i primi corsi di formazione per la figura di mediatore culturale furono introdotti intorno agli anni 1990-1995, finanziati dalle Regioni, dal Ministero del Lavoro e in parte minoritaria anche dal Fondo Sociale Europeo.

Inizialmente tali corsi erano destinati principalmente a cittadini italiani.

In seguito, ci si accorse che l'attività di mediazione non consisteva unicamente nel tradurre letteralmente da una lingua ad un'altra (mediazione linguistica) e successivamente avvicinare un individuo estraneo a una particolare concezione culturale (mediazione culturale). Si trattava, invece, di un processo più articolato, più complesso, consistente nel mediare e nel mettere in contatto due differenti sistemi di pensiero, due differenti prospettive sul mondo.

Quindi, non è sufficiente conoscere le lingue in questione (la lingua italiana e la lingua d'origine dell'immigrato), anzi per avvicinare le persone di diversa provenienza, è indispensabile possedere una buona e approfondita conoscenza delle culture, quella autoctona e quella dello straniero.

In tempi recenti, il percorso formativo si è ulteriormente perfezionato e suddiviso in un primo livello (base) e in un secondo livello (specialistico-settoriale).

Solo nel 2015 furono adottate delle linee guida¹¹⁰ da utilizzare nei corsi base per i mediatori culturali.

In generale, i mediatori possono essere individui di origine straniera, dotati di una buona padronanza, sia scritta che orale, della lingua italiana, oppure sono persone italiane che conoscono adeguatamente la lingua dei soggetti immigrati e ne hanno approfondito gli usi e costumi culturali.

Al mediatore sono richieste:

- una buona padronanza di almeno due lingue (lingua autoctona e straniera);
- ottime competenze comunicative e relazionali;
- un'approfondita conoscenza delle culture, delle tradizioni e di una o più lingue straniere;

¹¹⁰ Si fa riferimento al seguente manuale: Colombero, M., Grisoni, M. (2015). *Linee guida e buone prassi per il Corso di base per mediatore interculturale*. Collana Politiche e servizi sociali. FrancoAngeli.

- buona acquisizione delle tecniche di mediazione e della comunicazione interculturale;
- elasticità e apertura mentale.

Durante la conversazione e il dialogo, il mediatore deve assumere un atteggiamento calmo, rassicurante e paziente perché non sempre lo scambio e la comprensione tra individui di diversa provenienza sono semplici e immediati. Infatti, egli è abilitato a contenere e dissolvere possibili timori, paure e preoccupazioni, che possono emergere, dimostrandosi disponibile, aperto al confronto e soprattutto imparziale tra le parti coinvolte.

Tale figura esperta è chiamata ad operare in diversi ambiti: nel sistema scolastico di ogni ordine e grado, nelle strutture ospedaliere, nella pubblica amministrazione, nelle organizzazioni no-profit (ad esempio Protezione Civile, Croce Rossa), nei centri per l'impiego... in tutti quei settori dove è necessario facilitare la comunicazione e l'integrazione degli immigrati, mediando tra le diverse visioni della realtà.

Ora vedremo nel dettaglio le funzioni del mediatore in ambito scolastico.

3.3.2 Le funzioni del mediatore linguistico-culturale nel sistema scolastico

Le trasformazioni dell'odierno mondo globalizzato hanno ripercussioni anche sui sistemi scolastici, i quali sono sollecitati ad adeguarsi a quest'ondata innovativa.

La scuola è coinvolta in prima linea ed è spinta ad interpellarsi su questo cambiamento che investe ogni figura presente al suo interno, dai docenti a tutto il personale educativo. Va sottolineato che l'identità non è un qualcosa di fisso e immutabile, ma è in continuo divenire, aperta al dialogo e al confronto con gli altri. Pertanto, occorre trasmettere agli alunni che soltanto attraverso lo scambio reciproco e la disponibilità ad accogliere ciò che differisce da loro stessi, ci si può arricchire e individuare orizzonti nuovi. Affinché ciò accada, lo scambio deve avvenire all'interno di una relazione simmetrica: ogni soggetto coinvolto nella relazione offre e, nel contempo, riceve. Tutte le diversità, i differenti punti di vista sono accettati e nessuno prevale sugli altri.

I soli docenti non sono sufficienti ad allenare i bambini e i ragazzi a questo tipo di relazioni interculturali, serve l'intervento di professionisti, anche esterni alla scuola, esperti nella mediazione linguistica e culturale.

In ambito scolastico, il mediatore è chiamato a facilitare ed a semplificare le seguenti aree di intervento¹¹¹:

- Accoglienza e tutoraggio: il mediatore ha il compito di accogliere i nuovi arrivati, sostenerli nel percorso di inserimento, rassicurarli, aiutandoli ad esprimere le loro emozioni. Fornisce loro un buon supporto per orientarsi nel nuovo ambiente.
- Mediazione nei confronti dei docenti: ha il compito di fornire agli insegnanti adeguate delucidazioni in merito al sistema scolastico del paese di origine del bambino in questione, alla sua storia personale e familiare, alle sue competenze...
- Interpretariato e traduzione: il mediatore svolge l'incarico di tradurre gli avvisi e le varie documentazioni (scritte e/o orali) alle famiglie di origine non italiana degli studenti e, nei casi in cui è necessario, assiste agli incontri della famiglia con i docenti, traducendone la conversazione.
- Educazione interculturale: partecipa ai percorsi didattici finalizzati a trasmettere ed a valorizzare gli usi e i costumi culturali, le lingue e i valori del contesto di provenienza degli scolari.
- Laboratori di apprendimento della lingua d'origine: il mediatore può organizzare, all'interno e al di fuori dell'orario scolastico, laboratori di rinforzo della lingua di origine¹¹² per gli alunni stranieri allo scopo di potenziare il codice linguistico autoctono, favorendo l'acquisizione di una competenza bilingue, indispensabile nell'odierna società.

Dunque, durante le prime fasi di accoglienza e di inserimento scolastico, il ruolo del mediatore culturale consiste nel facilitare la comprensione dei linguaggi e le comunicazioni dello studente straniero con i suoi nuovi compagni di classe e con i docenti. Il suo compito principale è mettere in contatto e tessere una relazione tra la cultura di origine del bambino e della sua famiglia e i docenti, le istituzioni e le persone di cultura italiana. Non è una semplice traduzione letterale dei vocaboli, ma è un processo molto più denso e complesso, in cui il mediatore cerca di trasmettere all'altra parte il

¹¹¹ Per la classificazione delle aree di intervento del mediatore linguistico-culturale si fa riferimento al seguente manuale: Favaro, G. (2001). *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*. Emi, Bologna.

¹¹² Tali laboratori di rinforzo della lingua d'origine degli studenti stranieri possono essere allestiti solo nel caso in cui il mediatore ha buone conoscenze della lingua in questione.

significato di alcuni atteggiamenti, comportamenti, valori... dell'alunno e della famiglia straniera. Al tempo stesso, sostiene lo straniero e i rispettivi genitori a comprendere la cultura del paese in cui si trovano¹¹³.

Inoltre, aiuta l'alunno non italiano a comprendere i contenuti disciplinari¹¹⁴ e i percorsi didattici a lui destinati, le attività da svolgere e le regole da rispettare nel contesto classe¹¹⁵.

Un ulteriore compito è quello di facilitare gli scambi e le comunicazioni degli insegnanti con i genitori stranieri al fine di informarli, renderli partecipi e consapevoli del processo educativo e formativo dei figli.

In conclusione, la mediazione interculturale si concretizza in una pratica concreta e propositiva per dissolvere, possibilmente, la condizione di svantaggio linguistico, sociale e relazionale vissuta dalla popolazione immigrata, fornendo ad essa un adeguato e costante supporto e aiuto nell'accesso ai vari servizi scolastici e sociali.

La presenza del mediatore contribuisce a demolire gli ostacoli e le barriere dovute alla diversità culturale; egli rappresenta una figura ponte tra lo studente immigrato e la sua famiglia, da una parte, e il mondo della scuola, i docenti e i compagni di classe italiani, dall'altra, cercando di rispondere ai bisogni e alle richieste di entrambe le parti¹¹⁶.

La mediazione interculturale è una pratica necessaria e fondamentale per la costruzione di comunità rispettose delle diversità, facendone del suo riconoscimento l'elemento indispensabile per la realizzazione di una società più giusta e più equa, che ha a cuore la tutela dei diritti di ogni individuo, a prescindere dalla sua appartenenza etnica, religiosa...

3.3.3 La figura del facilitatore a scuola, nell'ottica dell'inclusione

Nel corso degli ultimi decenni hanno preso forma metodologie innovative del fare didattica, miranti a coinvolgere attivamente e direttamente gli alunni in un processo definito di "co-costruzione" della conoscenza. Tali metodologie si contrappongono

¹¹³ Pagani, R., Zuppiroli, M. (2008). La mediazione culturale in ambito scolastico. [PDF file]. http://www.comune.bologna.it/media/files/la_mediazione_culturale.pdf (consultato il 7/01/2023).

¹¹⁴ Il mediatore deve accompagnare l'allievo straniero ad acquisire e comprendere il lessico e la terminologia specifica di ciascuna disciplina.

¹¹⁵ Pagani, R., Zuppiroli, M. (2008). La mediazione culturale in ambito scolastico. [PDF file]. http://www.comune.bologna.it/media/files/la_mediazione_culturale.pdf (consultato il 7/01/2023).

¹¹⁶ Pagani, R., Zuppiroli, M. (2008). La mediazione culturale in ambito scolastico. [PDF file]. http://www.comune.bologna.it/media/files/la_mediazione_culturale.pdf (consultato il 7/01/2023).

all'approccio classico dell'insegnamento, incentrato unicamente sulla figura del docente, ritenuto detentore del sapere, incaricato di trasmettere le conoscenze agli studenti, i quali non devono far altro che assimilarle passivamente.

L'interesse per la ricerca di una rinnovata metodologia didattica trova le sue origini nei primi anni del Novecento¹¹⁷, quando in Europa iniziarono le prime sperimentazioni delle "scuole-laboratorio", aperte su iniziativa di alcuni precursori dell'educazione e molto differenti dalle tradizionali scuole di quell'epoca.

Sul finire della Prima Guerra Mondiale, i pedagogisti come Maria Montessori e Celestin Freinet ritennero che solo l'educazione potesse cambiare la natura della società e i suoi valori, gli ideali, le norme. Da quel momento si cominciò a delineare una nuova idea di scuola e di didattica: una didattica non più passiva, dove gli individui assimilano i saperi in modo nozionistico, ma una didattica attiva, in cui le conoscenze sono il frutto di un processo che coinvolge direttamente gli studenti, nel loro processo di apprendimento.

Tali trasformazioni delle modalità di insegnamento, unite all'eterogeneità dei bisogni e delle esigenze degli allievi, aprono la strada a una nuova concezione dell'insegnante: quella di facilitatore degli apprendimenti, (Carl Rogers e Malcolm Knowles)¹¹⁸.

L'"insegnante facilitatore" è un docente consapevole che per insegnare non è sufficiente possedere solo un'elevata preparazione didattica relativa alla propria disciplina, ma considera prioritario e fondante comprendere come i singoli alunni e il gruppo classe "pensano e si sentono in classe" (Scrivener, 2003), con l'obiettivo di promuovere un buon clima di collaborazione e cooperazione. Infatti, la didattica non è solamente trasmissione di conoscenze e saperi, ma essa è inevitabilmente influenzata dalle relazioni che si instaurano nel gruppo classe e dalle emozioni che ogni studente nutre nei confronti della disciplina e verso i soggetti implicati nella relazione educativa. Per questi motivi l'insegnante è chiamato a suscitare l'interesse e la motivazione, mediante

¹¹⁷ L'impulso di modificare e rinnovare l'universo della didattica ebbe inizio durante la Prima Guerra Mondiale quando fu evidente il fallimento dell'educazione: la scuola del tempo non formò e non trasmise agli allievi i valori della pace e della libertà, ma al contrario li addestrò all'obbedienza, al comando.

¹¹⁸ L'idea della facilitazione nasce intorno agli anni Cinquanta del Novecento in campo psicologico e pedagogico, in particolare è frutto del lavoro dello psicologo statunitense Carl Rogers e del pedagogista Malcolm Knowles. Tali studiosi dimostrarono che l'apprendimento più efficace ha luogo quando l'insegnante agisce da facilitatore, ossia crea le condizioni, all'interno del contesto classe, affinché gli studenti possano sviluppare autonomamente e in libertà le proprie potenzialità e competenze (De Sario, 2015).

l'organizzazione di un setting di apprendimento partecipativo e inclusivo, in cui ciascun alunno, con le sue diversità, i suoi bisogni, le sue esigenze...collabora in egual modo al processo di costruzione della conoscenza.

La classe viene così concepita come un “luogo di interdipendenze e dinamiche interpersonali e intergruppo (...), di incontro e scontro di pareri e punti di vista, un campo dove si esplicitano comportamenti, vissuti emotivi”¹¹⁹.

L'insegnante facilitatore, dunque, non è interessato alla trasmissione decontestualizzata dei saperi; al contrario, cerca di prestare attenzione alle dinamiche relazionali e ai rapporti interpersonali instaurati all'interno del gruppo, al fine di dar vita ad un contesto classe attivo e inclusivo, dove l'apprendimento avviene in modo collaborativo/cooperativo, attraverso una relazione di scambio docente-studenti.

Il docente, dunque, non ha l'esclusivo ruolo di direzionare la classe verso l'acquisizione di determinati saperi, stabiliti a priori, bensì ha il compito di “condurre” e modulare il suo intervento didattico ed educativo sulla base degli stimoli e degli input derivanti dagli allievi (Scrivener, 2011)¹²⁰. L'insegnante non deve seguire in modo rigoroso una precisa scaletta, ma deve lasciare che i contenuti programmati emergano dal confronto con la classe. Egli, pur preparando la sua proposta con le tematiche da toccare durante l'azione disciplinare, non deve rimanere troppo agganciato a quello che aveva precedentemente tracciato, per aprirsi invece a tutto ciò che di “magnifico” e produttivo possa affiorare durante il confronto e la discussione in gruppo.

Dopo aver iniziato l'attività partendo da un argomento prestabilito e problematizzando i nodi cruciali, lascia gli alunni liberi di sperimentare e sperimentarsi.

In questi momenti l'insegnante è il facilitatore funzionale all'avanzamento degli alunni nel loro percorso di co-costruzione, assumendo il ruolo di osservatore e di guida (Scrivener, 2011), con il compito di riportare l'attenzione al focus della comunicazione, qualora imboccasse vie non proficue per l'avanzamento della conoscenza.

In sintesi, le funzioni¹²¹ del docente facilitatore sono:

¹¹⁹ De Sario, P. (2015). *L'insegnante facilitatore, metodi e prospettive*, p.3.

¹²⁰ Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.

¹²¹ Cavallo, A. (2022). “Philosophy for Children. I ruoli del facilitatore”. [slide del corso Modelli e pratiche curriculari, Università degli Studi di Padova].

- Regolativa: consistente nel far rispettare i turni di parola, favorire la partecipazione di ogni alunno, richiamare al rispetto delle regole, creare occasioni di pari opportunità di espressione;
- Epistemica: il facilitatore deve dirigere e controllare lo scambio relazionale, intervenire per puntualizzare, fornendo esempi, chiarimenti o approfondimenti relativi all'argomento di discussione.

Tale rinnovata metodologia si differenzia dalla cosiddetta lezione frontale (propria dell'approccio di insegnamento tradizionale), dove lo studente assimila in maniera passiva i saperi trasmessi dal docente, senza l'assunzione di un atteggiamento attivo e critico. L'insegnante facilitatore, al contrario, utilizza metodi didattici interattivi (attività laboratoriali, apprendimento cooperativo, lavori di gruppo) così da rendere gli scolari co-partecipi e co-protagonisti del loro percorso formativo. Questo non vuol dire che la lezione frontale non sia importante, anzi essa costituisce un momento cruciale per l'acquisizione di conoscenze e abilità. Tuttavia i concetti disciplinari per essere rinforzati e trasformati successivamente in competenze, hanno bisogno dell'esercizio pratico, che si concretizza mediante attività laboratoriali, lavori di gruppo, durante cui gli alunni possono sperimentare, in modo attivo e partecipativo, ciò che hanno acquisito durante la lezione.

L'apprendimento operativo deve affiancarsi e integrarsi all'insegnamento frontale per rinforzare il legame tra le conoscenze teoriche e pratiche.

Durante le attività di apprendimento in gruppo, i principali compiti¹²² del facilitatore sono:

- Ascoltare attentamente ciò che gli alunni dicono, mostrando un atteggiamento empatico, non giudicante;
- Usare la modalità di rispecchiamento verbale;
- Favorire il dialogo interattivo;
- Valorizzare ogni intervento;

¹²² Per la classificazione dei compiti del facilitatore si fa riferimento al seguente materiale: Cavallo, A. (2022). "Philosophy for Children. I ruoli del facilitatore". [slide del corso Modelli e pratiche curriculari, Università degli Studi di Padova].

- Coinvolgere tutti i partecipanti, dando ad ognuno la possibilità di esprimere il proprio pensiero;
- Stimolare l'apprendimento attraverso domande che risveglino la curiosità degli alunni;
- Problematizzare i nodi cruciali dell'argomento;
- Accompagnare gli studenti verso l'acquisizione di nuove competenze cognitive;
- Spingere all'approfondimento per far avanzare la conoscenza.

In questa forma di apprendimento, gli attori principali non sono i docenti, come nel caso delle lezioni frontali, ma sono gli stessi alunni, i quali assumono un ruolo cognitivo e sociale, altamente attivo; l'insegnante diventa il "regista", il facilitatore del processo di apprendimento. Lo studente (autoctono, immigrato o diversamente abile) è dunque al centro dell'azione educativa. Lo scopo è quello di trasformare la classe in una vera e propria "comunità di ricerca"¹²³, dove ognuno partecipa alla costruzione del sapere. Questo è indispensabile al fine di allenare i bambini e i ragazzi al pensiero divergente, critico e creativo, offrendo loro gli strumenti necessari. L'obiettivo principale è maturare le competenze sociali, comunicative, strumentali e disciplinari, nonché le abilità necessarie, affinché in futuro possano orientarsi nella complessa e multiforme società, sempre più multietnica.

All'istituzione scolastica spetta il compito di accompagnare ogni individuo, con tutte le diversità che lo caratterizzano, a sviluppare un'identità aperta, critica, consapevole e rispettosa.

3.3.4 Il facilitatore linguistico

Come ribadito in precedenza, l'aumento consistente dei flussi migratori, che ha interessato l'Italia negli ultimi decenni, ha sollevato l'urgenza di inserire nuove figure professionali esperte nella mediazione linguistica e culturale: il facilitatore e il mediatore linguistico.

Dopo aver analizzato la figura del mediatore linguistico e quella del facilitatore in senso generale, ora mi soffermerò sul profilo del facilitatore linguistico.

¹²³ Cavallo, A. (2022). "Philosophy for children. Costruire Comunità di Ricerca in classe". [slide del corso Modelli e pratiche curriculari, Università degli Studi di Padova].

Il facilitatore linguistico è “colui che si occupa dell’acquisizione linguistica da parte delle persone straniere (adulti, ragazzi e bambini) presenti in Italia accompagnandole e facilitandone l’inserimento e l’integrazione nei diversi contesti scolastici, lavorativi e sociali”¹²⁴. Si tratta dunque di un esperto nell’insegnamento dell’italiano, inteso come lingua seconda L2¹²⁵.

In genere queste figure vengono ricoperte da insegnanti e/o educatori di madrelingua italiana, in possesso di una Laurea in discipline umanistiche, che hanno raggiunto un’opportuna formazione pedagogica e interculturale, allo scopo di favorire il dialogo e lo scambio reciproco tra individui appartenenti a culture differenti. Questa figura svolge progetti di facilitazione linguistica presso vari contesti istituzionali e non (lavorativi, ludici...).

In ambito scolastico, il facilitatore linguistico organizza e promuove, durante l’orario scolastico e/o extrascolastico, laboratori di italiano L2, rivolti agli studenti stranieri allo scopo di rinforzare l’insegnamento della nuova lingua e sostenerli nello svolgimento delle attività scolastiche¹²⁶.

I principali compiti che il facilitatore linguistico è tenuto a svolgere nelle scuole sono simili a quelli del mediatore, ma più mirati e funzionali alla L2¹²⁷:

- Definizione delle buone pratiche, condivisa con altri esperti, da adottare per accogliere l’alunno straniero;
- Aiutare e accompagnare i nuovi studenti nel loro processo di inserimento;
- Promuovere laboratori per l’insegnamento della lingua italiana, rivolti agli stranieri;
- Programmare per gli alunni non italiani un percorso didattico rispondente ai bisogni e agli obiettivi di apprendimento linguistico e disciplinare;

¹²⁴ Mazzocato, G. (2007). Il facilitatore linguistico: figura di ponte tra l’allievo straniero e la scuola. *Laboratorio itals*.

¹²⁵ L2 significa seconda lingua, in questo caso l’italiano viene insegnato adottando la metodologia dell’insegnamento delle lingue straniere.

¹²⁶ Mazzocato, G. (2007). Il facilitatore linguistico: figura di ponte tra l’allievo straniero e la scuola. *Laboratorio itals*.

¹²⁷ Per il seguente elenco relativo ai compiti del facilitatore si fa riferimento al materiale bibliografico: Mazzocato, G. (2007). Il facilitatore linguistico: figura di ponte tra l’allievo straniero e la scuola. *Laboratorio itals*.

- Collaborare e concordare con i docenti gli obiettivi comuni da raggiungere per favorire l'integrazione dello studente straniero e l'apprendimento della lingua italiana L2;
- Fornire agli insegnanti un supporto didattico e delle metodologie utili ai fini dell'insegnamento dell'italiano L2;
- Documentare e fornire una valutazione relativa ai risultati raggiunti dagli studenti stranieri durante il periodo della facilitazione;
- Favorire il dialogo interculturale all'interno della classe.

In definitiva, il facilitatore linguistico funge da figura di riferimento per l'allievo immigrato appena inserito nel nuovo contesto scolastico; ha il compito di favorire una reale integrazione, promuovendo e sviluppando gli strumenti linguistici indispensabili per intessere significative relazioni con compagni e adulti. Diventa in tal modo una "figura ponte tra l'alunno straniero e la classe, gli insegnanti e la scuola"¹²⁸.

Il facilitatore linguistico non va confuso con il mediatore linguistico-culturale: si tratta di due professionalità distinte. Solitamente il facilitatore è un insegnante laureato di madrelingua italiana, mentre il mediatore è il più delle volte un individuo straniero con una buona padronanza dell'italiano, già inserito nel paese o, in alcuni casi, è un italiano che ha raggiunto un'adeguata conoscenza di una o più lingue straniere.

Inoltre, al mediatore non è richiesta una formazione glottodidattica e pedagogica¹²⁹, che per il facilitatore linguistico è fondante.

Entrambi svolgono comunque un ruolo importante nel facilitare l'inserimento dell'immigrato nella nuova società e solitamente si trovano a collaborare per coordinare gli interventi da attuare, volti a promuovere all'interno del contesto classe una comunicazione interculturale, aperta alle diversità, empatica ed assertiva.

¹²⁸ Mazzocato, G. (2007). Il facilitatore linguistico: figura di ponte tra l'allievo straniero e la scuola. *Laboratorio itals.*

¹²⁹ Ibidem.

3.4 L'importanza dei “bambini mediatori”

In Italia, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, in particolare dal 1995 (come mostrato nel secondo capitolo nel paragrafo 2.3 relativo all'exkursus delle presenze degli studenti stranieri), la popolazione straniera iniziò ad aumentare considerevolmente, fino a rappresentare una realtà del Paese che andava analizzata e a cui era necessario dare risposte concrete.

In seguito alle possibilità di ricongiungimento familiare, aumentò il numero delle famiglie con figli che si stabilirono nel territorio.

Tuttora, la presenza di minori di origine non italiana all'interno degli istituti scolastici rappresenta un dato ormai stabile. Essi costituiscono circa il 10,3% della popolazione scolastica: una percentuale di certo non trascurabile. Si tratta prevalentemente di bambini e ragazzi di “seconda generazione”, nati in Italia da genitori immigrati o figli di coppie miste. Essi sono stati socializzati, fin da piccoli mediante il loro inserimento nelle scuole, alla lingua e alla cultura italiana. A differenza dei loro genitori, incontrano minori difficoltà nell'intessere relazioni e legami sociali solidi con gli autoctoni. La socializzazione ricevuta nel contesto italiano porta, inevitabilmente, molti di questi ragazzi ad allontanarsi dai valori e dalle tradizioni della famiglia d'origine. Questo può rivelarsi un aspetto problematico nel caso in cui i genitori non accettino tale “apertura” culturale e rivendichino, invece, una continuità, da parte dei figli, con gli usi e i costumi della cultura d'origine.

Nonostante tali elementi di conflittualità che possono insorgere in alcuni casi, la familiarizzazione dei figli alle pratiche culturali rappresenta una risorsa preziosa per facilitare l'integrazione di tutta la famiglia nel nuovo territorio.

Le seconde generazioni, grazie all'acquisizione della lingua e della cultura italiana, favoriscono l'avvicinamento e l'incontro della propria famiglia con la nuova realtà; aiutano i genitori a orientarsi nella società italiana, rompendo il loro isolamento, causato dalla scarsa o nulla conoscenza del codice linguistico e delle pratiche locali.

I figli delle seconde generazioni supportano i loro genitori e/o parenti immigrati di prima generazione, che non comprendono e non parlano ancora fluidamente l'italiano, nelle conversazioni con i cittadini italiani e con i rappresentanti delle istituzioni, traducendo le comunicazioni, fungendo da veri e propri mediatori linguistici e culturali per la propria

famiglia¹³⁰. Tali pratiche di mediazione attuate da minori stranieri prendono il nome di Child Language Brokering¹³¹ (CLB) (Harris e Sherwood, 1978).

Gli studi condotti sulle pratiche di mediazione da parte di minori stranieri, nonostante siano ancora pochi¹³² vista la contemporaneità del fenomeno, hanno permesso di tracciare un profilo generale di questi language brokers: si tratta di ragazzini, spesso figli primogeniti, che iniziano a mediare e facilitare le comunicazioni tra genitori e istituzioni all'età di 10-11 anni, il più delle volte, non molto tempo dopo il trasferimento nel nuovo Paese.

Per quanto riguarda il genere, le ricerche mostrano opinioni contrastanti: alcuni studi hanno evidenziato che le figlie femmine sono preferite nel ruolo di mediatrici, perché dotate di maggiori capacità verbali ed espressive e trascorrono più tempo in famiglia; altri studi invece hanno osservato che non vi sono preferenze tra l'uno o l'altro sesso¹³³.

Ciò che è emerso è che i bambini stranieri possono fungere da mediatori per la loro famiglia perché, in virtù della loro giovane età, riescono ad orientarsi facilmente nel nuovo contesto, avendone acquisito il codice linguistico, i rispettivi valori e le norme culturali più velocemente rispetto ai loro genitori, in quanto dotati di maggiore elasticità mentale, rispetto agli adulti, che permette loro di adattarsi in tempi più rapidi. Per questo motivo i genitori immigrati fanno affidamento sui propri figli per riuscire ad inserirsi nel migliore dei modi nel nuovo contesto¹³⁴.

Le ricerche fino ad ora realizzate hanno constatato che l'attività di mediazione da parte dei figli ha un effetto rilevante sulle dinamiche relazionali tra genitore e figlio, con conseguenze che possono essere positive o negative.

¹³⁰ Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L'integrazione scolastica e sociale*. 20, (1), 20-46.

¹³¹ Il termine "language broker" deriva dal concetto di "cultural brokering" introdotto dagli antropologi Wolf e Clifford (Robbins, 1996) per indicare le attività di mediazione svolte tra le comunità locali e quelle nazionali. La terminologia "child language broker" fu utilizzata per la prima volta da Tse (1995) e successivamente da Hall e Sham (1998) per riferirsi a quei bambini, figli di stranieri, che traducono e interpretavano le comunicazioni con i cittadini della società ospitante ai loro genitori, parenti e amici, che non avevano ancora appreso la lingua di quel Paese.

¹³² Nel contesto italiano gli studi sul CLB sono iniziati solo nel 2007 grazie al progetto "In MedIO PUER(i)", finanziato dall'Università di Bologna con l'obiettivo di studiare approfonditamente e su larga scala il fenomeno del Child Language Brokering in Italia.

¹³³ Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L'integrazione scolastica e sociale*. 20, (1), 20-46.

¹³⁴ Ibidem.

Vari studi hanno mostrato che tali pratiche di mediazione promuovono, in alcuni casi, la creazione all'interno della famiglia di un legame forte e saldo dove tutti i componenti cooperano per il bene di ciascuno. In questo modo, i bambini diventano più consapevoli dell'importanza del loro ruolo nell'integrazione dei genitori e investono il loro tempo libero ad aiutarli allo scopo di favorire l'inserimento della propria famiglia. Si viene così a creare tra genitori e figli un rapporto di stima e rispetto reciproci. Questo permette loro, non solo di acquisire maggiori competenze linguistiche e migliorare i loro risultati scolastici, ma anche di rafforzare la loro autostima e sviluppare maggiori abilità sociali e relazionali.

In altri casi, invece, il Child Language Brokering può rivelarsi un'esperienza con ripercussioni negative sulle dinamiche familiari. Il capovolgimento dei ruoli, in cui è il genitore a dipendere dal figlio, può innescare nei ragazzini stress e frustrazioni perché non si sentono adeguati al loro ruolo, temono di commettere errori, in quanto non sono ancora maturi per assumersi la responsabilità di un eventuale fallimento (o riuscita) dell'integrazione della loro famiglia. Inoltre, il genitore, a seguito della diminuzione della sua autorità, può sentirsi a disagio nelle relazioni con il figlio e ciò può compromettere il rapporto familiare¹³⁵.

I fattori che possono influenzare la riuscita o meno delle pratiche di mediazione all'interno della famiglia sono: il clima e l'armonia familiare, le competenze linguistiche acquisite, le abilità relazionali, il possesso di capitale sociale...

I bambini/giovani stranieri possono fungere da mediatori linguistici e culturali non soltanto per i loro familiari, ma anche per i nuovi compagni di classe, appartenenti alla stessa comunità linguistica d'origine, per favorire il loro inserimento scolastico.

Questi giovani mediatori hanno costituito, negli anni, una risorsa indispensabile all'interno delle classi.

Nei primi decenni del 2000, a seguito delle numerose ondate migratorie, le istituzioni, compresa la scuola, non erano ancora pronte e preparate a fronteggiare e a rispondere ai bisogni di una popolazione così eterogenea.

¹³⁵ Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L'integrazione scolastica e sociale*. 20, (1), 20-46.

Nuovi alunni stranieri, con una scarsa o nulla conoscenza dell'italiano, cominciarono ad essere inseriti nelle classi e gli insegnanti si trovarono improvvisamente a gestire tale situazione e a porvi rimedio. Trattandosi di un fenomeno nuovo e imprevedibile (quello delle ondate migratorie) non vi erano ancora, o erano ancora troppo poche, le figure esperte nella mediazione linguistico-culturale e i facilitatori linguistici da inserire nel contesto scolastico. I docenti si trovarono da soli a fronteggiare tali arrivi, non avendo ancora la giusta preparazione e le competenze adeguate.

In questo generale senso di smarrimento, trovarono un supporto in quegli alunni stranieri, già socializzati alla cultura e alla lingua del contesto italiano, che iniziarono a ricoprire il ruolo informale di mediatori linguistici, traducendo ai neoarrivati le comunicazioni dei docenti e viceversa.

Questi giovani language brokers si rivelarono dunque una risorsa fondamentale che permise agli insegnanti di fronteggiare provvisoriamente l'inserimento dei nuovi alunni. Per questo motivo è importante riconoscere e valorizzare il loro ruolo all'interno delle classi.

3.5 Conclusione

I cambiamenti avvenuti nel corso degli anni, all'incirca dal Novanta a tuttora, hanno modificato radicalmente la società. Viviamo in un mondo globalizzato e interdipendente, le nostre città sono eterogenee, abitate e frequentate da una moltitudine di individui, tutti diversi tra loro, per lingua, religione, cultura, abitudini, interessi personali...

Tale eterogeneità si riflette inevitabilmente a scuola, la quale è chiamata a rinnovare la didattica per adottare strategie flessibili e personalizzate, affinché ogni studente possa sviluppare la propria identità ed emanciparsi.

Al docente è dunque richiesto di aggiornarsi, di acquisire nuove competenze umane, professionali e comunicative per rapportarsi ad una pluralità di soggetti (stranieri, studenti con bisogni educativi speciali...); è sollecitato a rivedere i tradizionali metodi di insegnamento per aprirsi ad una didattica più attiva, laboratoriale che stimoli la partecipazione e il coinvolgimento di tutti, dove ognuno, che sia straniero o italiano, è

importante allo stesso modo; diventare cioè insegnante facilitatore, inclusivo¹³⁶, expertise¹³⁷.

Inoltre, vista la notevole eterogeneità della popolazione scolastica, è necessario incrementare nelle scuole il numero di figure esperte, quali mediatori e facilitatori linguistici o docenti esperti nella comunicazione e nella didattica laboratoriale, cooperativa. In tal modo gli studenti stranieri, al loro ingresso, non si sentiranno soli, spaesati, timorosi di non farcela, ma al contrario, potranno ricevere il giusto supporto e sostegno per integrarsi e sviluppare le proprie capacità e abilità in sintonia con i compagni.

Le scuole di ogni ordine e grado sono chiamate a promuovere maggiori iniziative interculturali al fine di favorire una reale integrazione degli immigrati.

Questo è il grande e urgente cambiamento da attuare: una sfida per tutti.

¹³⁶ Le “competenze in uscita del docente inclusivo” previste dal Profilo dell’European Agency for Special Needs and Inclusive Education sono quattro:

- Sostenere e promuovere la cultura dell’educazione inclusiva;
- Riconoscere e valorizzare le differenze degli alunni;
- Favorire l’apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni;
- Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee.

¹³⁷ L’insegnante expertise è un insegnante “appartenente ad una comunità esperta che non si limita alla semplice trasmissione di un prodotto espresso in termini di unità di conoscenza, ma che è in grado di governare i processi formativi e di sviluppare adeguati ambienti di apprendimento, con un’attenzione alla personalizzazione e individualizzazione dei processi educativi” (Ianes D., Cramerotti S., Biancato L. e Demo H., 2019, *Il manuale dell’Expert Teacher*, Erickson, p. 23). Si tratta di un docente capace di: dare ad ogni alunno il giusto stimolo affinché sviluppi le proprie competenze; proporre una didattica che favorisca l’autonomia del bambino/ragazzo; puntare su una didattica che favorisca il lavoro cooperativo. È un insegnante flessibile alle varie situazioni di apprendimento.

CAP. IV- LA SCUOLA PRIMARIA GIOVANNI XXIII: UNA REALTÀ MULTICULTURALE E MULTIETNICA

4.1 Introduzione

Nei primi anni Novanta del secolo scorso, l'Italia fu investita da un arrivo consistente dei primi flussi migratori. I migranti trovarono dimora, in particolare, nelle zone maggiormente industrializzate del Nord-Italia, dove poter individuare “facilmente” un'occupazione in qualche fabbrica del territorio e costruire un futuro dignitosamente migliore per sé e per la propria famiglia. Il Veneto, con le rispettive città e province, fu una delle regioni maggiormente interessata da tale flusso migratorio.

Nel corso del primo capitolo, ho scelto di concentrarmi sulla città di Padova (colpita da tale fenomeno) ed ho analizzato le condizioni socioeconomiche, lavorative e abitative dei migranti stabilitisi in uno dei quartieri alla periferia della città, il quartiere Stanga, ubicato in via Anelli. Quartiere noto per il complesso residenziale Serenissima, nato verso gli anni Ottanta del Novecento per ospitare principalmente studenti e divenuto, nei primi anni del Duemila, dimora, quasi esclusiva, di migranti regolari e irregolari.

Proprio per la massiccia presenza di immigrati (provenienti da paesi economicamente arretrati e ritenuti culturalmente poveri) e le condizioni di degrado delle palazzine, il complesso Serenissima e l'area circostante finirono per essere etichettate nell'immaginario collettivo locale come luoghi dediti allo spaccio e alla criminalità, un vero e proprio ghetto pericoloso per chi vi abita e vi svolge attività lavorative.

L'area di via Anelli salì alla ribalta mediatica nazionale e internazionale quando venne fatto erigere un muro antispaccio (il famigerato “Muro di Via Anelli”) attraverso cui controllare e isolare la “parte infetta” della città. La costruzione di questo muro di recinzione non fece altro che alimentare paure e tensioni da parte dei cittadini locali, verso il quartiere Stanga e dintorni. È proprio in questa zona interessata da degrado, delinquenza e spaccio, un contesto intriso di stereotipi e pregiudizi, che si trova la scuola primaria Giovanni XXIII¹³⁸, la quale sarà oggetto della mia analisi, con l'obiettivo di analizzare le esperienze di inserimento ed integrazione dei bambini stranieri.

¹³⁸ La scuola primaria “Giovanni XXIII” fa parte del VII Istituto Comprensivo, nato il 1° settembre 2007 dal Piano di dimensionamento della rete scolastica delle scuole primarie e secondarie di primo grado della città di Padova. Il VII Istituto prende il nome dalla scuola primaria “San Camillo” e al suo interno

La scelta è stata motivata dal fatto che questa scuola è ubicata in un contesto particolare, un contesto multietnico e multiculturale, dove vivono e coesistono nello stesso luogo persone di diversa provenienza, appartenenti a culture differenti, ed essendo interessata a indagare come si delinea ed articola l'integrazione degli stranieri, ho individuato in essa il giusto terreno per approfondire la mia analisi.

4.2 La scuola primaria Giovanni XXIII

La scuola primaria Giovanni XXIII ha sede a Padova in Via Carli, nei pressi del quartiere Stanga. L'edificio scolastico si estende su due piani: al piano terra sono presenti sei classi e la mensa; al primo piano due classi e le aule laboratorio. Ogni piano è provvisto di un ampio salone. Le aule laboratorio presenti all'interno dell'edificio sono: la biblioteca, ben fornita di testi di narrativa per bambini/ragazzi e materiali di approfondimento didattico; l'aula 4.0, un ambiente didattico digitale innovativo, dove al suo interno prendono forma percorsi didattici di coding e robotica; l'Isola della Calma, un'aula dedicata, in collaborazione con il team psico-pedagogico dell'Università di Padova, a fornire supporto psicologico agli alunni.

All'esterno dell'edificio scolastico è presente un grande spazio verde, circa 10.000 mq di giardino dove i bambini possono svolgere varie attività, come l'educazione motoria, la lezione in mezzo al verde, laboratori di sostenibilità ambientale... Questo ampio spazio verde è condiviso con gli studenti della vicina scuola secondaria di primo grado "Pacinotti". Le altre aule in comune con la scuola media sono: l'aula informatica; la palestra e l'auditorium, dotato di 120 posti, un palco per le rappresentazioni musicali e teatrali, uno schermo e un proiettore¹³⁹.

La Giovanni XXIII è una scuola impegnata e attiva sul piano dell'integrazione linguistica e culturale degli alunni stranieri. Ospita al suo interno una popolazione scolastica variegata ed eterogenea (è bene ricordare che le scuole con una considerevole presenza

comprende quattro scuole primarie ("San Camillo", "Forcellini", "Ferrari" e "Giovanni XXIII") e tre scuole Secondarie di primo grado ("Falconetto", "Levi Civita" e "Pacinotti"). I seguenti sette plessi dell'Istituto sono situati in tre aree provinciali differenti: quartiere Forcellini, Camin e zona Stanga. Si tratta di zone che presentano diverse caratteristiche dal punto di vista storico e socioeconomico, in particolare il quartiere Stanga è stato oggetto di una recente azione di riqualificazione ambientale e culturale da parte delle autorità locali.

¹³⁹ Per la presentazione della scuola "Giovanni XXIII" ho fatto riferimento alle indicazioni presenti nella pagina web ufficiale dell'Istituto: <https://www.7istitutopadova.edu.it/pagine/scuola-primaria-giovanni-xxiii> (consultato il 13/01/2023)

di studenti stranieri non riguardano soltanto casi isolati, ma riflettono una realtà ormai diffusa in tutto il territorio italiano).

4.3 L'immagine stigmatizzata e riduttiva della scuola Giovanni XXIII negli anni

Due mila

La scuola primaria Giovanni XXIII, durante i primi anni del Duemila, subì pesantemente lo stigma di via Anelli, nota alle cronache locali e nazionali per episodi di spaccio, microcriminalità e prostituzione ad opera di immigrati irregolari. Essa, per il fatto di collocarsi a due passi da quella famigerata e temutissima via, si ritrovò improvvisamente e involontariamente al centro di una grande attenzione mediatica. I giornali locali e i vari media nazionali la investirono di stereotipi negativi, definendola addirittura come una scuola esclusivamente frequentata dagli immigrati, un ambiente del degrado¹⁴⁰. Affermazione non veritiera, ovviamente portata all'esagerazione dalla stampa, che per attirare il lettore è costretta a seguire la logica dello scoop o dello scandalo. Infatti, a catturare maggiormente l'attenzione è stata la designazione di "scuola degli extracomunitari" rispetto a "scuola frequentata anche da stranieri"; un quotidiano locale addirittura pubblicò un articolo dal titolo "A scuola tra le siringhe" per riferirsi alla primaria di via Anelli¹⁴¹. Tale designazione ebbe ripercussioni del tutto sfavorevoli sull'immagine dell'intera scuola.

Si diffuse una rappresentazione pubblica di un luogo educativo di bassa qualità¹⁴², un posto non sicuro in cui lasciare i bambini italiani a causa della forte presenza di alunni stranieri.

Diffusa era la convinzione¹⁴³ che una scuola eterogenea e variegata dal punto di vista della popolazione scolastica, dove si trovavano a condividere lo stesso luogo individui

¹⁴⁰ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 9.

¹⁴¹ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 9.

¹⁴² Si riteneva che le scuole stessero perdendo la loro qualità educativa a causa della presenza di alunni stranieri. In realtà gli stranieri non fanno altro che arricchire il contesto scolastico, portando nuove credenze, valori, culture... Se manca la qualità alla scuola di certo non è colpa degli stranieri, ma della politica che non attribuisce la giusta importanza alla scuola e lo dimostrano il continuo taglio delle risorse da destinare alla scuola e la scarsa preoccupazione all'aggiornamento continuo degli insegnanti.

¹⁴³ Si trattava di una convinzione radicata nel pensiero comune soprattutto nel primo decennio del Duemila, quando la presenza degli alunni stranieri all'interno degli istituti scolastici italiani era un fatto recente, ed essendo una novità destava preoccupazioni e timori sulle possibili conseguenze che tale presenza potesse

con culture e tradizioni differenti, potesse provocare situazioni di conflittualità, con il rischio di aumentare l'attitudine degli alunni alla violenza¹⁴⁴.

Si tratta di una credenza errata e semplicistica; sicuramente all'interno delle mura scolastiche di qualunque Istituto possono crearsi situazioni di litigio tra i bambini; è un elemento naturale che caratterizza le relazioni umane, ma di certo non bisticciano unicamente per questioni legate alla diversa appartenenza¹⁴⁵, ma discutono perché sono bambini. In queste situazioni di litigio interviene il docente, il quale funge da mediatore imparziale per la risoluzione del conflitto. Inoltre, il fatto di pensare che la scuola, essendo collocata in un contesto degradato con evidente violazione delle regole, non trasmetta agli alunni valori, norme e comportamenti positivi e prosociali non è altro che il risultato di una fallacia riduzione mediatica.

La primaria Giovanni XXIII è, al contrario, “un mondo a parte” rispetto al contesto in cui è ubicata, è una scuola come tutte le altre che persegue l'obiettivo di instaurare al suo interno una vera e propria comunità democratica, dove ognuno è chiamato al rispetto di precise regole, saldamente condivise (rispettare gli orari, l'ambiente, i materiali scolastici...)¹⁴⁶.

Dunque, la gestione e l'interesse massmediatico del ghetto di via Anelli finì inevitabilmente per gravare sulla percezione della scuola adiacente, “colpevole” della sua prossimità al quartiere Stanga. Essa attirò su di sé tutti gli stereotipi, quali marginalità, degrado, mancanza di regole, che erano attribuite al ghetto. Fu vittima di semplificazioni e generalizzazioni per il solo fatto di sorgere nei pressi del quartiere.

I giornali e i vari attori, che descrivevano la primaria Giovanni XXIII come luogo educativo compromesso dall'arrivo degli immigrati, non vi erano quasi mai entrati all'interno delle rispettive mura scolastiche e non avevano mai ascoltato la voce e il parere degli insegnanti che vi operavano. Di conseguenza, le loro considerazioni non erano il

avere negli studenti italiani. Ad oggi, a seguito della permanenza del fenomeno, tali ansie sembrano venire meno, ma non svanire completamente.

¹⁴⁴ Scalone, R. (2008). *La “scuola di via Anelli”. Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 45.

¹⁴⁵ Può capitare a volte, all'interno di un contesto educativo eterogeneo, che il litigio tra bambini/ragazzi di diversa provenienza sia causato dall'incomprensione di un diverso stile relazionale e gestuale, non immediatamente decodificabile. In queste situazioni è necessario l'intervento del docente per facilitare la comprensione tra i diversi codici. Si tratta comunque di episodi che accadono sporadicamente. Qualora l'insegnante lo ritenesse opportuno, può organizzare dei giochi di socializzazione che hanno la finalità di promuovere una conoscenza reciproca dei rispettivi stili relazionali.

¹⁴⁶ Scalone, R. (2008). *La “scuola di via Anelli”. Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 56.

frutto di un'attenta analisi e osservazione del contesto educativo, ma erano delle riduzioni e generalizzazioni attuate per il semplice fatto che la scuola, essendo collocata in un quartiere malfamato, anch'essa doveva essere tale.

Nonostante tale rappresentazione stigmatizzata, a dir poco sfavorevole, diffusa nell'immaginario mediatico e pubblico, la primaria Giovanni XXIII si è invece mostrata all'avanguardia nelle tematiche interculturali, un luogo educativo significativo, portavoce di esperienze positive e produttive di integrazione, come testimoniano le belle esperienze vissute da molti bambini stranieri raccontate dalle insegnanti nel testo: "La scuola di via Anelli. Esperienze di integrazione all'ombra del muro" a cura di R. Scalone. Queste testimonianze positive trasmettono ancora adesso un messaggio di speranza e sono l'esempio che soltanto insegnanti preparati, aperti, sensibili e creativi possono "far crescere i fiori anche dai terreni più difficili e improduttivi, anzi trovano nella sfida educativa ragioni ulteriori per moltiplicare i loro sforzi e la loro creatività"¹⁴⁷. Per questo sono necessari un'adeguata preparazione per affrontare un contesto scolastico sempre più multiculturale e un aggiornamento continuo degli insegnanti.

4.4 Breve analisi sulla presenza degli stranieri nella Giovanni XXIII

Analizziamo ora le presenze di stranieri nella scuola primaria Giovanni XXIII, partendo dai dati raccolti nel sito dell'Istituto.

Nel primo decennio del Duemila, l'Istituto ha visto un aumento rilevante degli alunni stranieri iscritti. I dati resi disponibili dalla segreteria del VII Istituto Comprensivo di Padova, mostrano che nell'a.s. 2007/2008 la percentuale di bambini non italiani era pari al 40% del totale della popolazione scolastica: percentuale molto al di sopra rispetto alla media veneta, che registrava poco più del 11% del totale¹⁴⁸. Tale incremento del numero di alunni stranieri, frequentanti l'Istituto in questione, è motivato dal fatto di essere ubicato in una zona ad alta residenza straniera.

¹⁴⁷ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 5.

¹⁴⁸ Occorre ricordare che nei primi anni del Duemila, in particolare dal 1999 al 2006, la presenza di alunni stranieri, in tutto il territorio italiano, è passata da circa 10 mila a 54 mila unità, che tradotta in termini percentuali corrisponde a circa l'8,2% del totale della popolazione scolastica, mentre prima gli studenti stranieri costituivano solo l'1,6%. La scuola è sicuramente l'ambito della vita sociale che risentì maggiormente di questo aumento significativo.

Negli anni successivi la scuola ha sempre registrato un numero importante e non trascurabile di allievi non italiani.

Una rilevazione recente, riferita all'a.s. 2016/17, ha fornito indicazioni precise sul numero di bambini stranieri iscritti alla primaria Giovanni XXIII, pari a 99 con un totale di 143 alunni (circa il 70%).

Nel successivo anno scolastico (2017/18)¹⁴⁹, gli allievi totali erano 144, di cui 92 stranieri, quasi il 64% (14 di prima generazione, 78 di seconda generazione).

Dalle rilevazioni effettuate nel corso degli anni possiamo affermare che la scuola ha continuato ad ospitare al suo interno una popolazione scolastica molto eterogenea e variegata, con una forte densità straniera. Le classi sono molto disomogenee dal punto di vista della condizione sociale, economica e linguistica (troviamo bambini di bassa estrazione sociale, bambini che hanno una scarsa padronanza dell'italiano, altri ancora hanno deficit cognitivi...)

Dunque, la scuola di via Anelli rappresenta un modello a cui le altre realtà scolastiche possono guardare, in quanto testimonia che anche in un contesto difficile, caratterizzato da conflittualità e discriminazione, possono prendere vita relazioni umane positive ed arricchenti, rispettose della diversità.

4.5 Come si struttura l'inserimento degli alunni stranieri?

La primaria Giovanni XXIII rappresenta un terreno fertile per indagare le azioni attuate dalla scuola con l'obiettivo di favorire l'inserimento, l'integrazione e la socializzazione degli studenti stranieri. Un'occasione propizia per riflettere sulle pratiche messe in atto dagli insegnanti allo scopo di promuovere all'interno delle classi un clima di accoglienza, collaborazione e cooperazione, dove ogni alunno possa esprimersi liberamente e sentirsi accettato per quello che è, con le sue diversità.

Per questi motivi analizzerò le modalità di inserimento attuate dalla scuola.

È bene precisare che nella maggioranza dei casi, gli alunni stranieri che fanno il loro ingresso nelle scuole appartengono alla seconda generazione di migranti; quindi, sono bambini/ragazzi nati e cresciuti in Italia, che possiedono una preliminare conoscenza, sufficiente o discreta, della lingua italiana. Mentre coloro che arrivano nel territorio italiano durante l'età scolare, con una precedente socializzazione nel Paese d'origine,

¹⁴⁹ Non sono riuscita a trovare altre rilevazioni riferite agli ultimi anni.

sono una minoranza. In quest'ultimo caso si tratta di bambini/ragazzi che non conoscono e non comprendono la lingua italiana e quando vengono inseriti a scuola necessitano di un dettagliato programma di inserimento.

A tal proposito, la primaria Giovanni XXIII adotta un preciso protocollo: il Protocollo Unico per l'Accoglienza degli studenti stranieri¹⁵⁰, le cui finalità sono:

- Promuovere l'accesso all'istruzione per gli studenti stranieri e favorire il loro inserimento all'interno del contesto scolastico;
- Definire le pratiche e le linee guida, condivise in tutte le scuole del Comune di Padova, da adottare durante l'inserimento degli allievi stranieri;
- Sostenere gli alunni neoarrivati nella fase di adattamento al nuovo contesto;
- Favorire l'instaurazione di un clima di accoglienza e di attenzione ai singoli alunni allo scopo di promuovere una piena integrazione;
- Predisporre e realizzare un ambiente educativo aperto all'incontro tra le diverse culture e ai vissuti di ogni alunno;
- Promuovere una collaborazione e una sinergia tra scuola e territorio sulle tematiche relative all'accoglienza e all'educazione interculturale al fine di realizzare un sistema formativo integrato.

¹⁵⁰ Il Protocollo Unico per l'Accoglienza degli studenti stranieri previsto dal VII Istituto Comprensivo San Camillo di Padova si rifà ai seguenti riferimenti normativi:

- Art. 26 della "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani" (1948), secondo cui ogni individuo ha diritto all'istruzione e al pieno sviluppo della propria personalità umana, promuovendo il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali;
- Art.13 del "Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (1966), il quale afferma che l'istruzione deve garantire a tutti la piena partecipazione alla vita della società;
- Art. 2-28-29 de "La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" (1989), che rappresenta il principale riferimento internazionale in materia di diritti dei minori. I seguenti articoli esprimono il principio di "non discriminazione", il diritto all'istruzione per il fanciullo, favorendo lo sviluppo della sua personalità;
- Art. 34 della Costituzione della Repubblica Italiana, che stabilisce che la scuola è aperta a tutti, escludendo ogni forma di discriminazione nell'accesso ai saperi e all'istruzione;
- Art. 38 del D.lgs. n. 286/1998 "Testo unico in materia di immigrazione", che prevede l'obbligo scolastico per i minori stranieri presenti sul territorio;
- La C.M. n. 205/90 e la L. n. 40/98 che affermano la necessità di valorizzazione la lingua e la cultura di origine e la possibilità di ricorrere a figure professionali esperte, quali il mediatore culturale e il mediatore linguistico, come figure-ponte per favorire l'incontro tra la cultura di origine e la cultura di accoglienza;
- Le "Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri" (Miur 2014), che indicano come indispensabili l'adozione di interventi mirati per la formazione del personale scolastico e azioni di sostegno al processo di inserimento degli alunni stranieri. Inoltre, suggeriscono una ridefinizione dei saperi in una prospettiva interculturale;
- La Legge regionale del Veneto n. 9/90 "Interventi nel settore dell'immigrazione" che definisce gli strumenti e le strategie per superare gli ostacoli derivanti dalla condizione di immigrato e promuovere una convivenza pacifica all'interno della comunità ospitante.

Il seguente Protocollo viene adottato ogni volta che un alunno di nazionalità straniera fa il suo ingresso nella scuola; si tratta di un documento contenente le prassi da seguire e da rispettare per facilitare l'inserimento del bambino/ragazzo.

Le fasi previste dal Protocollo sono¹⁵¹:

- Iscrizione;
- Prima conoscenza;
- Assegnazione alla classe, accoglienza, insegnamento dell'italiano come L2, educazione interculturale;
- rapporti e collaborazioni con il territorio.

L'iscrizione dello studente straniero all'Istituto scolastico pertinente rappresenta il primo step del percorso relativo all'accoglienza dell'alunno e della sua famiglia.

La procedura di iscrizione può essere richiesta ed effettuata in qualsiasi momento dell'anno scolastico presso la segreteria della scuola.

Al termine della prassi burocratica, viene fissato il primo colloquio tra la famiglia e l'insegnante Referente¹⁵² dell'Istituto. Questo iniziale incontro con i genitori e l'alunno ha la finalità di raccogliere informazioni sia sullo status dell'alunno, sia della famiglia (es: conoscenza della lingua, livello di acculturazione, qualifiche, titoli di studio...). Sono informazioni indispensabili per riflettere sulle pratiche e sui percorsi di facilitazione da attivare per il singolo alunno.

Durante il colloquio l'insegnante presenta la scuola, fornisce indicazioni sul funzionamento del corso scolastico e delle norme previste dal Regolamento scolastico. Informa i genitori dei possibili percorsi che possono essere attivati per il figlio affinché si inserisca totalmente nel nuovo contesto (come la partecipazione a laboratori di lingua italiana L2, adozione di curricula facilitanti...) e suggerisce alcuni materiali di facilitazione che il bambino può adoperare. Durante l'incontro può essere prevista, qualora fosse necessario, anche la presenza di un Mediatore culturale o di un altro

¹⁵¹ Si fa riferimento alle indicazioni contenute nella pagina web dell'Istituto, nella sezione intercultura dove è riportato l'allegato relativo al Protocollo dell'accoglienza degli stranieri. <https://www.7istitutopadova.edu.it/pagine/area-intercultura> (consultato il 10/01/2023)

¹⁵² Si tratta di un insegnante nominato Referente Intercultura che ha il compito di progettare e gestire l'accoglienza dello studente straniero; ha l'incarico di accogliere, nei giorni da lui definiti, gli alunni neoarrivati e le loro famiglie e somministrare, se previsto, dei test d'ingresso al bambino/ragazzo.

traduttore (un parente, un genitore disponibile...). Inoltre, l'insegnante, durante questa fase, può decidere di somministrare un test d'ingresso per indagare le abilità, le competenze e i bisogni dell'allievo straniero.

Dopo la fase della prima conoscenza, le informazioni raccolte vengono trasmesse al Dirigente Scolastico, che procede ad assegnare l'alunno straniero ad una precisa classe, tenendo conto della sua composizione. A seconda dei livelli di preparazione e delle competenze fino ad allora raggiunte dall'allievo, la classe designata può corrispondere o essere immediatamente inferiore all'età anagrafica dello studente.

Una volta scelta la sezione in cui inserire l'alunno, sarà poi compito degli insegnanti preparare il momento dedicato all'accoglienza.

In questa fase si rivela produttivo organizzare attività di benvenuto e di conoscenza volte a sensibilizzare la classe ad un clima ospitale, che promuova accoglienti e amichevoli momenti di conoscenza reciproca. Qualora fosse necessario, i docenti possono incaricare un compagno (ritenuto idoneo) alla funzione di tutor per sostenere e supportare il neoarrivato durante il primo periodo.

Per favorire un produttivo e corretto inserimento, il Protocollo di Accoglienza, previsto dall'Istituto, invita i docenti ad elaborare un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per l'alunno straniero; promuovere la sua partecipazione a interventi di facilitazione linguistica (anche in orario curriculare); applicare modalità di semplificazione dei contenuti per ogni disciplina; mantenere i contatti con il Referente Intercultura dell'Istituto scolastico e aggiornarlo di eventuali progressi.

Successivamente la scuola attiverà laboratori di insegnamento di italiano L2 rivolti ai soggetti stranieri, per potenziare e velocizzare l'apprendimento della lingua italiana, e attività didattiche interculturali da rivolgere a tutta la classe, efficaci per stimolare una conoscenza reciproca delle diverse culture.

Sono inoltre da incentivare iniziative trasversali alle varie discipline volte a incrementare e sviluppare negli alunni la consapevolezza di essere cittadini del mondo.

Per la realizzazione dei progetti e delle iniziative in ottica interculturale, la primaria Giovanni XXIII coopera con diversi enti, come il Comune, URS, Università...è infatti indispensabile la collaborazione in primis con la famiglia e con le altre agenzie educative

del territorio per offrire agli studenti una preparazione adeguata alle esigenze del territorio e proiettata al futuro.

Il Protocollo di Accoglienza, in sintesi, invita i docenti ad adottare alcune indicazioni per promuovere un clima di collaborazione all'interno del contesto classe, ossia quella di valorizzare le altre culture e facilitare la comprensione delle diversità privilegiando attività di gruppo e laboratoriali.

4.5.1 Un'esperienza di inserimento “da vicino”

Il libro “La scuola di via Anelli. Esperienze di integrazione all'ombra del muro” curato da Roberta Scalone, insegnante della primaria Giovanni XXIII, mi ha permesso di osservare “da vicino” come si struttura l'accoglienza di un alunno straniero neo-inserito, all'interno del contesto classe e come viene fronteggiato il suo inserimento.

Di fronte all'ingresso di un bambino non italiano, all'inizio o durante l'anno scolastico, gli insegnanti, oltre ad applicare le procedure previste dal Protocollo di Accoglienza dell'Istituto¹⁵³, adottano precise accortezze.

Qualche settimana prima del nuovo ingresso, raccolgono informazioni sulla cultura e sul paese di origine del neoarrivato, dopo di che, verificano se all'interno della scuola ci sono bambini che parlano la stessa lingua madre¹⁵⁴.

La presenza di un bambino, appartenente allo stesso Paese, aiuta il nuovo alunno a non sentirsi completamente estraneo, infatti, durante i primi giorni non sarà solo ma potrà contare su di lui per conoscere il nuovo contesto e i compagni.

In classe, viene normalmente fatto sedere vicino ad un compagno; i docenti, per il primo periodo, evitano di interpellarlo e rivolgersi direttamente a lui durante la lezione, perché hanno constatato che per i nuovi alunni, che non hanno ancora acquisito una sufficiente padronanza della nuova lingua, provare a raccontarsi di fronte ai compagni e all'insegnante rappresenta un momento di grande disagio, temono di sbagliare e di essere derisi per i loro errori linguistici, grammaticali e di pronuncia. Per questo, inizialmente, cercano di non coinvolgerli, lasciando che siano i compagni i loro principali interlocutori.

¹⁵³ Il seguente Protocollo, come già visto, prevede l'inserimento del nuovo alunno straniero in un laboratorio di insegnamento della lingua italiana come L2 e, se necessario, l'assistenza in classe per alcune ore di un Mediatore Culturale.

¹⁵⁴ Scalone, R. (2008). *La “scuola di via Anelli”. Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 23.

Le interazioni con i pari si rivelano più spontanee e libere dall'occhio giudice dell'insegnante. I nuovi arrivati riescono così un po' per volta, attraverso comunicazioni informali e soprattutto mediante le attività giocose, a prendere "confidenza" con il nuovo codice linguistico.

A questo punto, trascorse alcune settimane dall'inserimento, gli insegnanti iniziano ad assumere verso l'alunno straniero un atteggiamento "standard"; cominciano a rivolgersi ed a interpellarlo allo stesso modo degli altri alunni.

Questo cambiamento nelle interazioni con i docenti, porta il bambino straniero all'assunzione di un nuovo ruolo, non più quello di neo-inserito, ma quello di un alunno della classe a tutti gli effetti, al pari degli altri compagni¹⁵⁵. Tutto ciò ha l'effetto di normalizzare il suo percorso, non facendolo sentire costantemente diverso e/o speciale. È bene precisare che per "normalizzare il suo percorso" non si intende rivolgere le stesse richieste didattiche indirizzate a coloro che comprendono e parlano fluidamente la lingua italiana, ma si intende l'assunzione da parte dell'insegnante di un uguale atteggiamento e comportamento nei confronti di tutti gli alunni allo scopo di motivare ciascuno ad impegnarsi al massimo delle proprie possibilità.

Arrivati a questo punto ci si potrebbe chiedere se il dettagliato Protocollo di Accoglienza previsto dal VII Istituto Comprensivo di Padova e le varie misure messe in atto dagli insegnanti della Giovanni XXIII siano valide ed efficaci per favorire un corretto inserimento dei bambini stranieri.

Dalle esperienze raccontate¹⁵⁶ dai docenti della primaria sono emersi molti esempi di positiva integrazione: parecchi bambini arrivati da lontano (dal Marocco, dalla Romania, dalla Cina...) sono riusciti ad inserirsi con successo nel nuovo contesto scolastico. È il caso di una bambina che, giunta dalla Romania e inserita in classe quarta, racconta di essersi trovata bene nella nuova scuola. Ha incontrato insegnanti attenti ai suoi bisogni e ai suoi progressi e compagni cordiali e amichevoli. Ha coltivato nuove amicizie, approfondite anche al di fuori dell'orario scolastico. In classe quinta ottenne risultati buoni, simili a quelli delle sue amiche italiane.

¹⁵⁵ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 24.

¹⁵⁶ Si fa riferimento alle esperienze degli insegnanti della primaria Giovanni XXIII raccolte nel libro: "La scuola di via Anelli. Esperienze di integrazione all'ombra del muro" di Roberta Scalone.

Oppure il caso di una ragazzina arrivata dalla Cina che accolta positivamente nella nuova classe, racconta di aver preso parte attivamente in classe quinta ad uno spettacolo insieme ai suoi compagni. Si tratta dunque di una bambina che si è integrata appieno, ha intrattenuto relazioni positive con i pari e ha raggiunto buoni livelli di scolarizzazione. Ha continuato il suo percorso scolastico successivo con buoni risultati, iscrivendosi al liceo scientifico.

Significativo è anche il riscontro di due madri, una italiana e una straniera, soddisfatte del percorso scolastico dei propri figli.

Non indifferente è il caso di una famiglia italiana che, pur residente in un quartiere non vicino, decise di iscrivere la figlia minore alla primaria Giovanni XXIII in seguito all'esperienza positiva avuta con il figlio maggiore.

Non poche sono state le affermazioni di gradimento da parte dei genitori, italiani e stranieri, nei confronti della scuola ("A noi questa scuola piace!")¹⁵⁷.

Questi segnali di apprezzamento e gratitudine da parte dei genitori e dei figli sono la conferma che anche in una scuola così eterogenea e multiculturale si può imparare e stare bene.

Non è vero che la presenza di studenti stranieri abbassi la qualità della scuola. Secondo il mio punto di vista, al contrario, la accresce, perché apprendere in un contesto così interculturale, adeguatamente preparato, permette ai bambini di maturare un bagaglio culturale ricco di esperienze e punti di vista differenti, fondamentale per destreggiarsi in futuro in una società sempre più complessa.

Naturalmente ci sono anche storie senza lieto fine: diversi genitori, assillati da legittime preoccupazioni riguardanti la collocazione della scuola e la qualità dell'apprendimento in un contesto così variegato, preferirono iscrivere i propri figli in un altro Istituto, ritenuto più sicuro e tranquillo; oppure il caso di due fratelli rom la cui frequenza scolastica è stata intermittente, costretti a ripetere più volte l'anno scolastico, finirono per abbandonare la scuola; il caso di un bambino di origine cingalese, nato in Italia, che durante l'anno scolastico presentava un rendimento scolastico altalenante; o ancora un ragazzino straniero, cresciuto in un ambiente familiare fragile dal punto di vista dei riferimenti

¹⁵⁷ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 51-52.

affettivi, dimostrava comportamenti di rifiuto e aggressività ogni qual volta i suoi desideri non venivano soddisfatti, causando conflitti all'interno del gruppo classe... sono esempi di integrazione non riuscita.

Tali esperienze senza lieto fine rimandano a vissuti in cui i genitori erano poco presenti e attenti ai bisogni e agli interessi dei figli per mancanza di tempo a causa di eccessivi impegni lavorativi, delegando totalmente la scuola a provvedere alle esigenze del bambino (come nel caso del bambino di origine cingalese) o ancora genitori che, a seguito di una scarsa o nulla scolarizzazione, non riconoscevano l'importanza del ruolo della scuola, di conseguenza non investivano sulla preparazione scolastica dei figli o ancora genitori che, sommersi dai loro problemi, sembravano non preoccuparsi del benessere presente e futuro dei figli¹⁵⁸.

La famiglia, dunque, investe un ruolo importante sui processi di integrazione generale e scolastica.

Si è osservato poi che le aspettative e l'interesse dei genitori al percorso e alla vita scolastica dei figli condizionano inevitabilmente il loro rendimento.

Nel caso in cui la famiglia mostra attenzione e coinvolgimento, il bambino è maggiormente motivato ad impegnarsi e ad apprendere e matura un atteggiamento positivo verso la scuola, la classe e i compagni. Si manifesta, quindi, più propenso e volenteroso ad inserirsi appieno nel contesto scolastico. Al contrario, se l'interesse della famiglia nei confronti della scuola è marginale e oscillante (a causa di orari lavorativi stressanti e/o consuetudini culturali, derivanti dal paese d'origine, che li ha educati a non invadere lo spazio scolastico, rispettando il lavoro dell'insegnante), la carriera scolastica del bambino ne risente: egli è meno motivato ad apprendere ed a inserirsi nel contesto classe, si rivela insensibile e passivo alle richieste scolastiche degli insegnanti. Tutto ciò influenza negativamente il suo percorso scolastico¹⁵⁹.

In conclusione, le esperienze maturate dagli insegnanti della primaria Giovanni XXIII hanno permesso di riflettere sul fatto che, nonostante vengano messe in atto le stesse tipologie di intervento, l'esito del processo di inserimento del neoarrivato non è uguale per tutti i bambini.

¹⁵⁸ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 53.

¹⁵⁹ Ivi, pp. 48-49.

Ci sono vari fattori che possono influenzare la riuscita o meno dell'inserimento nel contesto scolastico (non solo degli alunni stranieri ma anche degli autoctoni):

- difficoltà relazionali, dovute alla “scarsa maturazione di un positivo rapporto con gli altri”¹⁶⁰. Si tratta di bambini che faticano a riconoscere l'autorità dell'adulto e tendono ad assumere atteggiamenti aggressivi con i compagni;
- difficoltà linguistiche, derivanti da una ridotta padronanza della lingua italiana o dallo scarso sviluppo delle capacità cognitive¹⁶¹;
- aspettative familiari, le quali influenzano inevitabilmente il percorso scolastico del figlio. Se i genitori riconoscono l'importanza del ruolo della scuola, i figli saranno maggiormente motivati ad impegnarsi; al contrario, non prenderanno sul serio il loro ruolo di “studente”.

4.6 I rapporti tra la scuola e le famiglie

Nell'analisi delle dinamiche relazionali instaurate tra la scuola e la famiglia del bambino straniero, gli insegnanti della scuola primaria hanno constatato che le maggiori difficoltà riscontrate sono dovute principalmente all'incomprensione linguistica tra i due codici. Ma una volta superati gli ostacoli derivanti dalla difficoltà di comunicazione, le relazioni con i genitori stranieri non sono così diverse da quelle create con le famiglie italiane. Per fronteggiare i problemi legati alle diversità dei codici verbali e non verbali¹⁶² e facilitare le prime comunicazioni tra insegnanti e genitori stranieri, al fine di limitare possibili equivoci, la scuola predispone l'intervento di un esperto nella mediazione linguistica e culturale, ossia il mediatore culturale (figura approfondita nel capitolo terzo).

¹⁶⁰ Scalone, R. (2008). *La “scuola di via Anelli”*. *Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 26.

¹⁶¹ Si è osservato che un bambino, con un buon sviluppo della capacità cognitive, riuscirà (a prescindere dalla sua lingua di origine) ad apprendere e successivamente utilizzare adeguatamente la lingua italiana. Se invece non ha ben sviluppato tali capacità, che sia italiano o straniero, incontrerà maggiori difficoltà nel padroneggiare tale lingua. In una ricerca condotta dall'Università di Padova (svolta da Marta Murineddu, Valeria Duce e Cesare Cornoldi) volta ad indagare le difficoltà scolastiche dei bambini stranieri, sono stati messi a confronto i risultati ottenuti da studenti autoctoni e studenti stranieri in alcune prove valutanti le abilità (cognitive, comunicative...) legate all'apprendimento scolastico. Dai risultati è emerso che le abilità degli studenti stranieri e italiani differiscono solo per ciò che concerne la lettura e quindi riguardano l'aspetto linguistico. Non sono invece emerse differenze nelle prove matematiche e visuospatiali. Tale ricerca ha permesso di smentire la convinzione secondo cui i bambini stranieri, rispetto agli autoctoni, presentino difficoltà scolastiche e cognitive generalizzate. Scalone, R. (2008). *La “scuola di via Anelli”*. *Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 27.

¹⁶² Durante la comunicazione, è importante prestare attenzione ai codici non verbali, come il tono della voce, i gesti, le espressioni, le smorfie, le posizioni del corpo perché possono generare incomprensioni e diffidenza reciproca.

Il mediatore ha il compito di favorire la comprensione tra i due gruppi, traducendo le comunicazioni, ma la sua attività non si limita soltanto alla traduzione letteraria, ma dà vita ad un vero e proprio “momento di intercultura: le ansie e le tensioni si abbassano di fronte a una figura riconosciuta come familiare e le lingue dello scambio riacquistano il loro pieno valore di veicolo di vita e di cultura”¹⁶³: un momento di ricchezza reciproca. Dunque, la lingua non sembra rappresentare un ostacolo insormontabile nelle interazioni tra insegnanti e genitori stranieri, grazie alle nuove figure professionali di cui la scuola oggi può avvalersi.

A prescindere dall'appartenenza culturale ed etnica è possibile incentivare validi rapporti di scambio e cooperazione, fondati sul reciproco rispetto e fiducia, tra le famiglie e la scuola. I docenti testimoniano che può accadere di “instaurare validi rapporti di collaborazione e di scambio con genitori la cui etnia di provenienza è un elemento del tutto secondario, come è accaduto e accade di incontrare incomprensione, superficialità e chiusura sia in genitori italiani che stranieri”¹⁶⁴.

4.7 Come la scuola ha gestito l'eterogeneità? Quali iniziative ha adottato?

Nel corso degli anni la scuola primaria Giovanni XXIII si è trovata ad affrontare al suo interno una popolazione scolastica sempre più complessa ed eterogenea, le classi sono sempre più “abitate” da bambini italiani e stranieri, portatori di disabilità... anche la loro preparazione e le loro competenze sono differenti, troviamo bambini che parlano fluidamente l'italiano, bambini con sviluppate capacità cognitive, bambini con difficoltà intellettive... Tale cambiamento nella composizione scolastica non ha riguardato solamente la primaria situata nel quartiere Stanga, ma ha interessato tutte le scuole del territorio italiano.

L'universo scolastico, multiculturale e plurimo, ha posto l'urgenza di ripensare l'istituzione scolastica in chiave più dinamica e flessibile, affinché possa accogliere e includere ciascun alunno con le sue particolarità. Le scuole sono chiamate ad attrezzarsi allo scopo di progettare innovativi percorsi didattici inclusivi, aperti, da un lato,

¹⁶³ Scalone, R. (2008). *La “scuola di via Anelli”. Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 55.

¹⁶⁴ Ibidem.

all'apprendimento tra pari e, dall'altro, sempre più "student-centred"¹⁶⁵ in grado di rispondere ai bisogni e alle esigenze di ogni alunno, affinché ciascuno possa trasformare il sapere offerto in competenze personali¹⁶⁶.

In questo rinnovamento della didattica, muta anche la funzione del docente, non più solo esperto unidirezionale del sapere, ma diventa facilitatore dei processi di apprendimento, a lui spetta il compito di adeguare i percorsi scolastici alle caratteristiche degli alunni, affinché ognuno possa trovare il proprio spazio per apprendere e crescere (vedasi paragrafo 3.3.3, capitolo terzo).

Per rispondere a queste nuove esigenze, le varie istituzioni scolastiche sono chiamate a rinnovarsi.

La primaria Giovanni XXIII ha adottato in tal senso diverse iniziative. Grazie ai finanziamenti locali e statali, gli insegnanti hanno intrapreso percorsi di formazione e aggiornamento; sul piano linguistico e disciplinare sono stati avviati laboratori di facilitazione linguistica e rinforzo disciplinare.

Dal punto di vista interculturale la scuola ha promosso progetti interdisciplinari volti a promuovere la conoscenza e il rispetto dei diversi stili culturali.

Nelle classi, durante lo svolgimento delle lezioni, sono stati allestiti momenti di conoscenza interetnica in cui i bambini hanno potuto osservare e scoprire più da vicino le tradizioni culturali dei propri compagni, ad esempio preparando e assaporando il tè del mondo arabo, intonando testi di canzoni di culture lontane, riproducendo semplici dialoghi usando le lingue del paese di origine dei compagni... o ancora organizzando un laboratorio con l'aiuto di una mediatrice culturale di cinese e una mamma di tali origini¹⁶⁷, sulle tradizioni della cultura orientale, dove i bambini hanno provato a piegare la carta secondo l'arte orientale... o ancora ricostruendo occasioni di festività tradizionali, tipiche del paese d'origine dei compagni stranieri¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 59.

¹⁶⁶ L'importanza dell'apprendimento tra pari, della didattica inclusiva e dell'adozione di curricula personalizzati è stata approfondita nel capitolo terzo.

¹⁶⁷ Risulta proficuo coinvolgere i genitori in attività interculturali affinché possano conoscere e comprendere più approfonditamente le altre culture, imparando a cogliere gli elementi di diversità e di comunanza tra la propria cultura e quella altrui, indispensabile per limitare fraintendimenti ed equivoci culturali.

¹⁶⁸ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 61.

Sono solo alcune delle iniziative di conoscenza interetnica promosse dagli insegnanti. Iniziative, che inserite all'interno di un quadro teorico più ampio, quale l'educazione interculturale, perseguono la finalità di educare alla consapevolezza critica dell'esistenza di una pluralità di culture e alla convivenza democratica.

Un'altra attività realizzata dalla primaria Giovanni XXIII è il "Piccolo Coro Giovanni XXIII", un coro multietnico nato nel 2010 con la finalità di offrire a tutti gli alunni di diversa nazionalità l'occasione di interagire tra pari nell'esecuzione di melodie musicali.

Oltre a progetti rivolti agli studenti durante l'orario scolastico, la scuola si è spinta oltre, ha promosso iniziative di educazione interculturale anche per gli adulti, organizzando serate etniche a tema, percorsi gastronomici, mercatini, corsi di danza¹⁶⁹... E secondo l'opinione degli insegnanti si potrebbe fare ancora di più, ad esempio avviare corsi di alfabetizzazione di italiano L2 da rivolgere ai genitori e corsi di L1 (lingua madre) per valorizzare non solamente la lingua del paese ospitante ma anche quelle del paese di origine, affinché si possa promuovere una conoscenza bilingue (indispensabile nell'odierna società). In questa direzione un passo in avanti è stato fatto, nel gennaio-febbraio del 2006, quando la scuola Giovanni XXIII attivò, a seguito di un accordo culturale firmato tra Regno del Marocco e Repubblica Italiana, corsi di lingua e cultura araba rivolti alla comunità marocchina in orario extrascolastico, con la finalità di valorizzare la lingua e la cultura d'origine¹⁷⁰.

Come sostenuto dai docenti della primaria, dunque, non è sufficiente promuovere sporadiche attività ricreative interculturali (come il balletto, la rappresentazione teatrale, i cibi, le musiche etniche...), ma è necessario un continuo lavoro, fatto di progetti, lavori di gruppo, pratiche di intercultura... perché è nel contatto quotidiano che avviene l'incontro e la conoscenza con la diversità.

È indispensabile rivedere le modalità e i contenuti dell'insegnamento. Serve una progettualità interdisciplinare tesa a trasmettere i valori propri dell'intercultura, del

¹⁶⁹ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 72.

¹⁷⁰ Ovviamente non mancarono reazioni da parte dei cittadini e della politica locale, la notizia fu riportata anche sui giornali, Il Mattino di Padova: "Se il maestro si chiama Mohamed. Lezioni di arabo alle elementari. Due insegnanti pagati dal governo marocchino; I corsi di arabo non li paga il Comune... Ci saranno anche corsi di rumeno? L'esponente del Carroccio: I corsi alle elementari? Servono ad addestrare kamikaze". Preso da: Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 79.

rispetto reciproco e dell'inclusione del diverso (diverso per tratti somatici, linguistici, culturali).

Per realizzare ciò sono fondamentali i finanziamenti pubblici, altrimenti senza adeguate risorse e/o continui tagli alla scuola pubblica, gli insegnanti non potrebbero far altro che limitarsi a proporre attività laboratoriali di intercultura saltuarie e decontestualizzate, definite dagli esperti "Pedagogia del cous-cous"¹⁷¹, irrilevanti per promuovere un vero e proprio cambiamento pedagogico-educativo, culturale e sociale.

4.8 L'aula Accoglienza della scuola primaria Giovanni XXIII

All'interno della Giovanni XXIII è stata allestita un'apposita aula dedicata agli incontri interculturali ed interetnici. L'aula prende il nome di "Accoglienza"¹⁷², si trova al piano terra, la porta di ingresso è costellata da piccoli cartelli scritti in varie lingue. Vicino alla porta c'è un espositore con vari depliants dove sono riportate in diverse lingue le informazioni sulle modalità di iscrizione a scuola e i vari servizi offerti dal Comune.

Entrando all'interno dell'aula, la sensazione è quella di non trovarsi in un ambiente scolastico. Al centro della stanza ci sono due tavolini gialli, uniti tra loro, di forma esagonale, circondati da numerose sedie. La collocazione centrale dei tavoli, rigorosamente ad altezza bambino, comunica fin da subito a chi entra che i protagonisti dell'attività sono i bambini; mentre l'insegnante non ha un posto preciso, si siede accanto a loro. Addossata alla parete, vicino all'ingresso c'è una cattedra, che qui perde la sua tradizionale funzione e diventa semplicemente un mobile portaoggetti; la sedia della cattedra è rivolta verso il muro e non verso gli alunni, cosicché chi vi si siede non interferirà con il lavoro degli studenti, i quali non si sentiranno osservati.

In un angolo più buio della stanza si trovano due armadi chiusi a chiave, il cui accesso è consentito solo all'insegnante.

L'organizzazione dello spazio dell'aula Accoglienza è completamente differente da quello delle tradizionali classi. Nelle classi, l'organizzazione è completamente asimmetrica, la cattedra funge da riferimento principale e induce chi vi entra ed esce ad

¹⁷¹ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 74.

¹⁷² La scelta del nome deriva da un Progetto coordinato che riguarda tutte le sei scuole appartenenti al VII Istituto comprensivo. Per la descrizione dell'aula Accoglienza si fa riferimento al libro "La scuola di Via Anelli. Esperienze di integrazione all'ombra del muro" di R. Scalone, pp. 146-154.

un'unica direzione obbligatoria. I banchi sono infatti disposti a file parallele che convergono verso la cattedra. L'organizzazione dell'aula Accoglienza, invece, è simmetrica, la disposizione dei tavolini al centro permette di muoversi in qualsiasi direzione, non c'è una traiettoria predefinita (non c'è una gerarchia di ruoli, tutti sono allo stesso livello).

Una volta entrati si rimane affascinati dalla quantità di oggetti sparsi per l'aula e appesi alle pareti che rimandano a due principali dimensioni: la casa e il bazar.

All'interno dell'aula, infatti, sono presenti oggetti che ritroviamo comunemente nelle case, come il centrino di cotone sotto a un portapenne, un mappamondo in miniatura, un attaccapanni, un orologio da cucina, un porta giochi a rete riempito da peluche che pende dal soffitto... tutti oggetti che trasmettono un'atmosfera familiare, rassicurante e confidenziale, in questo modo chiunque vi entrerà avrà la sensazione di sentirsi a casa.

È essenziale creare un ambiente accogliente e familiare per i bambini, soprattutto per coloro che, arrivati da lontano, fanno il primo ingresso a scuola. Il clima caldo e leggero che diffonde l'aula permetterà di alleggerire le loro paure e preoccupazioni e sentirsi a proprio agio in un nuovo contesto accogliente.

Questa concezione dell'accoglienza si rifà ad uno dei principi cardini del Progetto Accoglienza, che persegue la finalità di “offrire agli alunni e alle loro famiglie un primo approccio legato non alla burocrazia, ma al contatto, al colloquio, alla comunità”¹⁷³.

Gli oggetti presenti nell'aula rimandano anche ad un'altra dimensione di significato, quella del bazar, che evoca lo scambio tra individui, basato non sugli affetti ma sulla ricchezza derivante dall'incontro tra stili di vita e culturali differenti. L'oggetto che più rimanda a questa dimensione è il mappamondo, più volte presente nell'aula. Tale persistenza ribadisce con forza che quello è il luogo dell'intercultura, dove più pezzi di mondo si incontrano e si arricchiscono vicendevolmente. L'idea del bazar è trasmessa anche dalle quantità di manufatti presenti nell'aula, manufatti che non appartengono alla scuola, ma rimandano ad altri elementi del mondo naturale e fisico, come le penne del pavone, maschere di cartapesta, bicchieri da tè di foggia nordafricana...le pareti sono costellate da materiali ed oggetti che trasmettono a chi vi entra una grande curiosità e fascinazione. Infatti, l'obiettivo degli oggetti presenti nell'aula Accoglienza è proprio

¹⁷³ Scalone, R. (2008). *La “scuola di via Anelli”. Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 151.

quello di catturare l'attenzione; sono molte le domande dei bambini: "Cos'è?", "Da dove arriva?", "Dove l'hai preso?"¹⁷⁴, curiosi non solo per la natura dell'oggetto in sé, ma anche per la sua provenienza e storia.

Dunque le tre dimensioni di significato presenti nell'aula, simmetria, casa e bazar, rappresentano tre punti focali dell'aula e del relativo progetto.

La simmetria comunica l'idea che il centro dell'attività è la relazione umana, uno scambio dialogico dove ogni individuo ha la stessa importanza e valore, a prescindere dalla provenienza geografica ed etnica. L'atmosfera familiare della stanza permette inoltre l'instaurazione di un rapporto informale, in cui le confidenze e le emozioni possono prendere il sopravvento. Infine, il bazar rappresenta l'apertura ad ogni luogo del mondo, simboleggia "lo scambio in una cornice fantastica e affascinante, colorata e profumata, un invito allettante e ammiccante ad uscire dal bozzolo per aprirsi alla conoscenza degli altri"¹⁷⁵. Questa aula simboleggia un luogo sicuro e protetto, un "setting comunicativo", in cui i bambini possono sentirsi liberi di raccontarsi, di esprimersi senza paura e timori, proprio come se fossero a casa loro.

È fondamentale allestire in ogni scuola di ogni ordine e grado un'aula Accoglienza, uno spazio libero da giudizi e valutazioni, dove gli studenti di qualsiasi provenienza possono confrontarsi e discutere comunitariamente senza gerarchie.

L'incontro con la differenza va promosso nei bambini, fin dalla tenera età, affinché possano crescere con la consapevolezza che esistono altre tradizioni, credenze e culture, oltre la propria e nessuna è migliore dell'altra. Questo permette di educare le persone ad un pensiero, non etnocentrico, ma aperto e globale.

4.9 L'impegno sociale della Giovanni XXIII

La scuola Giovanni XXIII si è distinta per il suo ruolo attivo nei processi di inserimento e integrazione di tutti gli alunni, in particolare degli studenti immigrati. Ha promosso e tuttora promuove innovative iniziative e laboratori interculturali rivolti non soltanto ai bambini ma anche ai genitori e alla comunità immigrata. La sua azione non è limitata alla realtà scolastica, ma è in prima linea anche nel valorizzare gli elementi di ricchezza del territorio.

¹⁷⁴ Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli". Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova, p. 153.

¹⁷⁵Ivi, p. 154.

La scuola è entrata a far parte del Tavolo di Coordinamento Territoriale¹⁷⁶, un insieme di soggetti e organizzazioni che collaborano per migliorare la vita del quartiere Stanga. Le finalità di tale progetto sono: promuovere un'immagine che valorizzi i punti di forza del territorio (un'immagine positiva); creare occasioni di incontro tra gli abitanti di diverse culture.

Nel corso degli anni la primaria Giovanni XXIII ha fornito il suo contributo, promuovendo attività di doposcuola e laboratori creativi, corsi di potenziamento della lingua inglese, corsi di italiano per donne e adulti immigrati, serate o feste a tema, mercatini di incontro...

Il VII Istituto Comprensivo ha attivato il progetto "La mia scuola è differente", a cui la primaria Giovanni XXIII ha aderito. Questa iniziativa ha previsto l'attivazione di una moltitudine di attività (laboratori di musica, teatro, campus estivi, formazione degli adulti, laboratori di regolazione emotiva per gli studenti...) attuate da insegnanti, educatori e volontari, con la finalità di coinvolgere gli alunni e le rispettive famiglie.

"La mia scuola è differente" ha permesso la realizzazione di un'aula all'aperto (la cosiddetta "aula verde") nel giardino della scuola Giovanni XXIII.

La creazione di queste "aule verdi" ha l'obiettivo di incentivare le attività didattiche all'aria aperta per ridurre le ore scolastiche al chiuso, e in tal modo trasmettere agli alunni il rispetto per l'ambiente.

La primaria ha aderito, inoltre, al progetto "Ridiamo ossigeno ai quartieri"¹⁷⁷, il cui obiettivo è "mappare la ricchezza comune, incrementare il patrimonio di ricchezza comune disponibile per le persone di territori con diverse fragilità, tessere relazioni tra le persone e le comunità e aumentare la partecipazione attorno ad azioni concrete di riqualificazione del territorio"¹⁷⁸. La collaborazione al progetto "Ridiamo ossigeno ai quartieri" ha dato vita, da una parte, a laboratori di riciclo creativo condotti all'interno del campus estivo del progetto "La mia scuola è differente" e, dall'altra parte, alla piantagione

¹⁷⁶ Il Tavolo di Coordinamento Territoriale fa parte del progetto "Lavoro di comunità", attivato nel maggio 2003 nel rione Stanga dal Settore Servizi Sociali del Comune di Padova.

¹⁷⁷ Si tratta di un progetto promosso nel 2019 dalla Legambiente Campania, insieme al Circolo di Legambiente del V Municipio di Roma e a Legambiente Padova, in collaborazione con il Forum Disuguaglianze e Diversità, sostenuto con i fondi dell'8 per mille alla Chiesa Valdese

¹⁷⁸ <https://legambiente.campania.it/2022/06/29/ridiamo-ossigeno-ai-quartieri-il-dossier/> (consultato il 15/02/2023)

di nuovi alberi nel giardino della scuola, in occasione della Festa dell'albero promossa dal Comune.

Inoltre gli alunni della scuola hanno preso parte ad un'attività consistente nell'individuare gli elementi di ricchezza, le criticità e i possibili miglioramenti da attuare nel quartiere. Da tale iniziativa, promossa da Legambiente, è nata una piccola mostra intitolata "La Stanga: il nostro quartiere", esposta in una delle aree verdi del quartiere, il Parco Esperanto, in occasione della Giornata dei diritti dei bambini nel novembre 2021.

Alla mostra hanno partecipato molte famiglie con bambini; questo ha dato un segnale di nuova vita ad una zona di periferia che per molti anni è stata ritenuta una zona non sicura, da cui stare alla larga e sicuramente non portarci i bambini...è dunque un vero e proprio spiraglio di speranza, che anche nei quartieri più degradati possono nascere nuove opportunità.

La scuola Giovanni XXIII, insieme ad altre associazioni locali, ha assunto dunque un importante ruolo nel favorire la "rinascita" del quartiere, affinché gli stereotipi e i pregiudizi, che da anni interessano quella zona e chi vi abita, vengano definitivamente abbattuti.

4.10 Conclusione

Come sostenuto nell'introduzione del seguente capitolo, la primaria Giovanni XXIII, nel primo decennio del 2000, subì un rapido incremento delle presenze degli alunni stranieri. La scuola e gli insegnanti, che fino a quel momento erano abituati ad insegnare ad una scolaresca in gran parte italiana (poiché il numero di stranieri era molto contenuto), non furono preparati ad una crescita così elevata di alunni non italiani nelle loro classi. Non avevano ancora acquisito le competenze umane, professionali e linguistiche per accogliere ed insegnare ad una simile eterogeneità di soggetti. L'unica soluzione, essendo una situazione completamente nuova e imprevedibile, fu quella di procedere per tentativi, tentativi che a volte fallirono, altre volte si rivelarono produttivi. L'accumularsi di questo bagaglio esperienziale (positivo e negativo), il desiderio di trovare soluzioni nuove, negli anni ha permesso ai docenti di affinare e migliorare, anche grazie ai corsi di aggiornamento, la preparazione e le competenze: un bagaglio indispensabile per riuscire a dare risposte coerenti alle varie situazioni educative (non riguardanti solamente gli

alunni stranieri, ma tutti: portatori di disabilità, alunni con BES, studenti con DSA...) della realtà variegata di via Anelli.

Gli insegnanti, infatti, si attivarono e “in prima linea” promossero, con l’aiuto di esperti nella comunicazione, numerosi laboratori e iniziative interculturali.

Il raffinamento della loro preparazione e le esperienze pregresse consentirono loro di realizzare via via positive ed efficaci strategie per favorire la piena integrazione e inclusione di tutti gli alunni, in particolare gli stranieri.

Attualmente, l’Istituto prevede un vero e proprio piano di accoglienza, il Protocollo di Accoglienza, che definisce le procedure di inserimento e di accoglienza da attuare ogni qualvolta uno studente straniero fa il suo ingresso nella scuola, e indica al suo interno l’intervento di figure esperte nella mediazione culturale e linguistica, nonché l’attivazione di corsi di italiano L2.

La scuola Giovanni XXIII è un esempio di scuola multiculturale e multietnica all’avanguardia, che rispetta i tempi e i bisogni di apprendimento di ciascun alunno, facendo della diversità un vero e proprio elemento di ricchezza. È una scuola al passo con i tempi che, nonostante abbia subito pesantemente lo stigma di via Anelli, è riuscita a fare dell’inclusione il suo punto di forza.

Le numerose esperienze di avvenuta integrazione e i feedback positivi dei genitori sono la testimonianza e la dimostrazione che anche in un contesto difficile, come il quartiere Stanga, possono emergere pratiche didattiche inclusive e interazioni umane positive e costruttive. È una scuola che ha affrontato e tuttora affronta con competenza e successo le problematiche/tematiche più difficili che pervadono l’odierna società: eterogeneità, immigrazione...

La conoscenza di questa realtà scolastica è stata per me fondamentale, mi ha permesso di ampliare il mio bagaglio conoscitivo e approfondire le possibili strategie educative da attuare con gli studenti stranieri, non dimenticando però che le odierne classi sono eterogenee, popolate non solamente dagli stranieri, ma anche da studenti italiani, studenti con difficoltà cognitive, relazioni... ed ognuno di loro ha diritto a precise attenzioni ed a percorsi didattici personalizzati, volti a valorizzarli nel migliore dei modi.

Analizzando le modalità e le iniziative messe in atto dagli insegnanti della scuola di via Anelli per affrontare e gestire l’eterogeneità delle classi, dagli elementi che ho raccolto

durante questa mia analisi, mi sembra che gli insegnanti della primaria Giovanni XXIII, spinti dalle esigenze educative di questa realtà variegata e complessa, abbiano operato nell'ottica dell'inclusione ed affinato le proprie competenze professionali, avvicinandosi, secondo il mio parere, ad essere insegnanti expertise.

CAP. V- L'EVOLUZIONE DELLA SCUOLA PRIMARIA

GIOVANNI XXIII

5.1 Intervista

5.1.1 Presentazione del profilo professionale di Fabio Rocco

L'intervista a Fabio Rocco, insegnante della primaria Giovanni XXIII, è stata per me fondamentale. Mi ha permesso di confrontare le teorie, gli assunti psicopedagogici con la realtà scolastica e di comprendere ancora più da vicino cosa significhi insegnare in un contesto ad alta densità straniera.

Ho deciso di utilizzare un approccio di ricerca qualitativo, scegliendo come tecnica di raccolta dati l'intervista con un basso grado di strutturazione. L'intervista con un basso grado di strutturazione prevede una scaletta non rigida di domande, contenente un elenco più o meno dettagliato degli argomenti da toccare. Nel corso dell'intervista, infatti, proponevo un quesito/uno spunto di riflessione, ma poi lasciavo libero l'intervistato di raccontarsi.

La mia relatrice Francesca Vianello e la professoressa Claudia Mantovan mi hanno messo in contatto con il maestro Fabio Rocco, docente di scuola primaria dal 1999. L'intervista si è svolta in collegamento su zoom ed è iniziata con una breve presentazione professionale dell'intervistato, il quale ha svolto il suo anno di prova (1999/2000) nella primaria Giovanni XXIII a Padova. Terminato il suo primo anno di lavoro, ha insegnato per cinque anni in una scuola primaria di Mestrino e, dopo aver concluso l'intero ciclo, dalla prima alla quinta, ha fatto richiesta di ritornare alla Giovanni XXIII, dove dal 2005 vi è rimasto.

Durante l'ascolto della sua presentazione professionale, sono stata sollecitata a capire cosa lo avesse spinto a voler tornare alla scuola primaria di Padova, già famosa per essere problematica. Mi elencò tre motivazioni principali, in primo luogo mi disse che per lui la presenza migratoria è stata ed è tuttora un elemento di grande stimolo dal punto di vista educativo. Infatti, nel libro "Educazione senza frontiere", da lui curato, scriveva come la "frontiera"¹⁷⁹ lo avesse sollecitato all'approfondimento dei temi educativi e delle

¹⁷⁹ Fabio Rocco utilizza il termine "frontiera" per riferirsi ad un particolare contesto, quello del quartiere Stanga, costellato dalle migrazioni, dal crocevia etnico e connotato da una forte discriminazione spaziale e sociale.

metodologie didattiche. “Mi ha aperto lo sguardo su prospettive di insegnamento innovative e aiutato a cogliere che i rapporti e le relazioni sociali nati in questi contesti hanno molto da raccontare”¹⁸⁰. Poi, in secondo luogo, la scelta di fare ritorno alla primaria Giovanni XXIII era frutto di motivazioni di carattere più pratico, in primis per ragioni di vicinanza (dal momento che abita a Padova era più facile raggiungere la scuola, ubicata nel quartiere Stanga). Infine, per un motivo estetico, dato che la primaria in questione, insieme alla scuola media Pacinotti, dispone:

“del più bel giardino scolastico che abbia mai visto, è un parco molto grande, enorme, alberi che hanno più di qualche decina d’anni, possibilità di stare all’aperto”.

5.1.2 Aspetti pedagogici, didattici, punti di forza e punti critici della Giovanni XXIII presentati dall’insegnante

Durante il corso dell’intervista è emersa l’importanza del giardino scolastico, come straordinario strumento di apprendimento e di integrazione, uno spazio in cui le relazioni e gli scambi linguistici tra i bambini diventano più fluidi, semplici e immediati. Questa grande attenzione per il giardino, quale ambiente scolastico di apprendimento, mi ha spinto ad approfondire come viene preparata e organizzata una lezione all’aperto (domanda che inizialmente non avevo previsto nella mia traccia di intervista). L’insegnante mi ha spiegato che ci sono due principali modalità per fare lezione all’aperto: una più semplice, consistente nel sedersi in mezzo al verde del prato e replicare all’aria aperta quello che si farebbe all’interno della tradizionale aula scolastica; una seconda, comprendente una modalità più interattiva in cui gli argomenti della lezione emergono dalla natura che li circonda:

“Ad esempio contiamo quanti alberi e vediamo quanti sono... iniziamo a fare un’indagine sugli insetti che ci sono in giardino, vediamo quanti tipi ne troviamo, li fotografiamo, li portiamo in classe, li schediamo e ne facciamo ricerche...”

Si tratta di due modalità produttive, sicuramente la seconda risulta più efficace perché coinvolge direttamente i bambini, li rende partecipi e co-costruttivi della conoscenza.

¹⁸⁰ Rocco, F. (2018). *Educazione senza frontiere*. Padova Cleup, p. 13.

Un altro punto di forza, osservato dall'insegnante, derivante dal lavorare in contesti così eterogenei è il fatto che i bambini, nonostante provengano da paesi, etnie e culture differenti, trovandosi a condividere gli stessi spazi scolastici, non hanno difficoltà a relazionarsi, giocano spontaneamente, non nutrono, come gli adulti, pregiudizi verso le persone con un diverso colore della pelle, differenti tratti somatici... I bambini, proprio perché bambini, si percepiscono senza differenze, per loro non ci sono i "diversi". In queste situazioni, può semmai affiorare la naturale difficoltà a comunicare con chi non parla la propria lingua. Capita spesso infatti, come sottolineato dall'insegnante, sentire i bambini dire:

“voglio giocare con lui ma non parla la mia lingua quindi non so come spiegargli le cose...”.

Il maestro sottolinea che i bambini sono dei:

“grandissimi mediatori naturali e questa è una grande opportunità di questo tipo di scuole, cioè capire bene quanto senza nessun tipo di preconetto si può costruire”.

Un ulteriore punto di forza relativo all'insegnare alla Giovanni XXIII riguarda il fatto che la scuola ingloba due modalità di gestione del rapporto classe: la prima modalità definita "cronista", riguarda la classica lezione frontale, durante cui gli alunni sono trattati come se fossero tutti uguali; la seconda, più creativa, offre maggiore spazio all'autonomia individuale. Quest'ultima è una modalità fortemente utilizzata nelle scuole di "frontiera", ad alta densità migratoria. In queste scuole, sopraffatte da lingue, culture, etnie differenti, non è sufficiente (come sostenuto nel capitolo terzo), un insegnamento prevalentemente frontale e nozionistico, ma sono necessarie pratiche educative innovative che coinvolgono in prima persona tutti gli alunni (ne sono un esempio i lavori di gruppo, i laboratori, l'apprendimento cooperativo...), allo scopo di instaurare all'interno della classe un clima di convivenza civile, fondato sul rispetto e sulla collaborazione. Sono scuole che sperimentano una didattica innovativa, più aperta, progettuale e "attraente", si mettono in gioco per cercare di decostruire gli stereotipi e i pregiudizi, provenienti dall'esterno (che solitamente caratterizzano queste realtà). Infatti, lo stesso maestro ha

sottolineato che insegnare nei contesti di “frontiera”, fortemente eterogenei, come la scuola Giovanni XXIII non è affatto semplice.

Tuttora, dopo le varie ondate migratorie (come esposto nel capitolo secondo nell’excursus sulle presenze degli studenti stranieri nel territorio italiano) della fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, il numero di stranieri si è stabilizzato e, negli ultimi 5-6 anni, la scuola di via Anelli ha registrato una media totale del 70%¹⁸¹ di alunni stranieri, il restante 30% sono bambini italiani, dunque genitori italiani che scelgono comunque di iscrivere il loro figlio in quella scuola. Come ha ribadito il maestro, le difficoltà esperite sono varie. Infatti, lavorare in un simile contesto richiede una serie di doti che vanno ben oltre quella dell’insegnante:

“a volte siamo insegnanti, poi siamo psicologi, assistenti sociali, facciamo un po’ tutto”.

Poi un altro aspetto critico, emerso sia durante l’intervista, che nella lettura del libro di R. Scalone, è il rapporto con le famiglie:

“la difficoltà non sta tanto nei bambini, nelle classi e nella situazione di lavoro quotidiano, sta molto nell’innescare un rapporto positivo con le famiglie”.

A volte è già difficile instaurare validi rapporti con i genitori italiani, in quanto le modalità educative e di insegnamento, rispetto a quando loro andavano a scuola, sono cambiate ed evolute. È ancora più difficile con i genitori provenienti da altri paesi, ad esempio con persone che hanno frequentato le scuole in Africa, nell’Est-Europa o nell’estremo Oriente, dove le pratiche di insegnamento e i valori educativi erano totalmente diversi. Dunque, altrettanto differenti sono le richieste provenienti dalle famiglie e le loro aspettative molto variegata:

“dal genitore, ad esempio, che proviene dall’Est Europa e ti chiede di riempire i ragazzi di compiti, di essere di una severità incredibile perché

¹⁸¹ La soglia di studenti stranieri per classe, come già affermato nel capitolo 2 nel paragrafo 2.3.2 relativo alla distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole e nelle classi italiane, non dovrebbe superare il 30% di iscritti in ogni ordine e classe. In realtà all’interno di questo 70%, la maggior parte sono alunni di seconda generazione, nati e cresciuti in Italia, con buone conoscenze e competenze della lingua italiana.

abituati a quel sistema scolastico, fino a genitori che semplicemente quello che fai in qualità di insegnante non è una loro preoccupazione”.

Le più o meno esplicite richieste della famiglia sono talmente differenziate che non sempre è facile trovare un punto di giusto equilibrio.

Oltre a queste complessità relazionali, possono affiorare anche elementi di difficoltà emotiva per il docente, ossia l'insegnare in contesti così eterogenei, dove lo svantaggio sociale ed economico rappresenta una condizione comune della maggioranza delle famiglie degli alunni stranieri, vuol dire aver a che fare con problematiche non semplici che interessano inevitabilmente i bambini, come il sapere che il padre di un determinato alunno è in carcere o che la famiglia ha subito uno sfratto... Sono aspetti che coinvolgono emotivamente. E lo stesso Fabio Rocco ha affermato:

“bisogna stare attenti a non farsene troppo carico, altrimenti si rischia di essere schiacciati. Bisogna tenere il giusto equilibrio tra cercare di fare tutto il possibile e non essere travolti”.

5.1.3 I cambiamenti dal punto di vista migratorio nella scuola Giovanni XXIII dal 2008 ad oggi

È stato veramente indispensabile potermi confrontare con il maestro Fabio Rocco per analizzare l'evoluzione negli anni delle migrazioni e della tipologia di migranti. Il docente, infatti, mi ha spiegato come ci sia stato un vero e proprio cambiamento (cambiamento che già avevo intuito, analizzando nel capitolo secondo la presenza degli studenti stranieri nelle scuole del territorio italiano).

Il quinquennio 2005-2010 era ancora una fase di grande mutamento, le migrazioni in Italia erano piuttosto imponenti soprattutto dal punto di vista numerico, e queste ondate si ripercuotevano soprattutto sulla scuola. Infatti, il numero di stranieri aumentava di anno in anno:

“in questi anni ho insegnato a classi dove la media di alunni stranieri era attorno al 50%, un anno addirittura ho preso una classe composta totalmente da alunni di origine migratoria”.

A partire dal 2012/2013 il numero di migranti iniziò a stabilizzarsi¹⁸² (negli ultimi 6-8 anni, infatti, la quantità di migranti regolari nel nostro paese è rimasta invariata, stabile ai 5 milioni). Come ribadisce il docente, questa evoluzione delle migrazioni è stata visibile non soltanto dal punto di vista quantitativo, ma anche qualitativo. Se negli anni delle grandi ondate, una buona parte di migranti rientrava nella classificazione di “migrante economico”, cioè coloro che arrivarono per emanciparsi, di conseguenza i figli di questa tipologia di migranti erano bambini che erano motivati alla scuola perché i genitori investivano su di essa, considerata principale strumento di emancipazione¹⁸³.

Negli anni, la diminuzione delle ondate e soprattutto la conseguente stabilizzazione dei migranti ha prodotto paradossalmente una nota di complessità. Se da un lato la stabilizzazione ha portato all’incremento del numero di bambini e ragazzini di seconda generazione, nati e cresciuti in Italia, con una buona conoscenza e socializzazione al contesto e alla lingua italiana, dall’altro lato, chi poteva permetterselo, non trovando grandi possibilità di riscatto socio-economico nel territorio italiano, ha scelto di emigrare in altri Paesi, come Germania, Francia e Inghilterra. Di conseguenza coloro che sono rimasti in Italia lo hanno fatto non per scelta, ma perché costretti, non avendo le possibilità economiche per ripartire. Quindi gli stranieri che si sono stabilizzati in Italia, molto spesso non sono riusciti ad emanciparsi e a migliorare il proprio futuro, e presentano situazioni economiche, sociali e lavorative precarie.

Tali condizioni di svantaggio alimentano forme di discriminazione e di esclusione, cosicché essi finiscono per vivere e relegarsi nei quartieri periferici delle città, quartieri dove la loro presenza è elevata. Sono complessità che si riflettono poi, inevitabilmente, nelle cosiddette scuole di frontiera¹⁸⁴.

¹⁸² Tale tendenza alla stabilizzazione del numero di migranti l’ho affrontata nel capitolo 2, nel paragrafo relativo alle presenze degli studenti stranieri nelle scuole italiane.

¹⁸³ Si trattava di persone che avevano lasciato il loro paese natale per migliorare il proprio destino e quello della propria famiglia; quindi, pretendevano che i figli si impegnassero a scuola.

¹⁸⁴ La ricerca sul White flight, condotta dal Dipartimento di Studi Urbani del Politecnico di Milano, spiega il fenomeno della segregazione scolastica in Italia, prendendo in considerazione in particolare Milano, città interessata da forti flussi migratori. La ricerca mostra come i genitori italiani, dotati di un buon patrimonio sociale e culturale, non iscrivono i loro figli nelle scuole, in cui vi è una grande percentuale di alunni stranieri. Questo fenomeno prende il nome di “White flight”, ossia l’abbandono dei quartieri periferici da parte delle famiglie italiane di classe medio alta per iscrivere i loro figli in scuole dove la presenza di stranieri è notevolmente ridotta.

5.1.4 I progetti della scuola di via Anelli negli ultimi anni

L'intervista mi ha permesso di comprendere appieno i cambiamenti, riguardanti i progetti, avvenuti nel corso degli anni nella scuola di via Anelli, di cui mi sono informata grazie al libro di R. Scalone edito nel 2008.

Riguardo agli anni successivi, dal 2008 in poi, mi sono documentata attraverso il sito web dell'Istituto, il quale riporta in dettaglio i vari progetti realizzati (alcuni li ho citati nel capitolo quarto, nei paragrafi 4.7 e 4.9).

Ecco le iniziative più rilevanti: il progetto "La mia scuola è differente", "Il Piccolo coro Giovanni XXIII", l'"Isola della calma", il "Geoblog", i corsi di alfabetizzazione di italiano L2, corsi di italiano per adulti... tutti progetti che hanno avuto successo e sono stati producenti.

In particolare, il maestro F. Rocco durante il colloquio ha sottolineato che il progetto più significativo è stato "La mia scuola è differente" perché ha aperto alla scuola uno scenario nuovo, uno scenario più collaborativo con altre realtà, ossia i progetti partenariati.

"La mia scuola differente" è iniziato nel 2019 e terminato nel dicembre 2022, ha coinvolto 24 pattern in tre città diverse: Milano, Torino e Padova. Tra i vari enti coinvolti vi erano: il Comune di Padova, Milano, le tre università (a Padova: il dipartimento di Psicologia, a Milano: il Politecnico e a Torino: Infermieristica), il restante erano elementi del terzo settore. La capofila era la cooperativa Diapason e gli istituti coinvolti erano in totale cinque: tre a Milano, uno a Torino e uno a Padova (appunto la scuola Giovanni XXIII). Come sottolineato dal docente, tutto ciò ha permesso di "*entrare in uno scambio di lavoro completamente diverso*", ha consentito di portare all'interno della scuola le risorse che stavano all'esterno.

Un'altra iniziativa significativa è stata e tuttora è l'"Isola della Calma", un'aula dedicata a fornire un supporto psicologico-emotivo agli alunni. Il progetto è nato dalla collaborazione con il Dipartimento di Psicologia e prevede ogni anno un rinnovato team di tirocinanti, ognuno incaricato di seguire per due volte a settimana un preciso alunno. Questo rapporto uno a uno che si crea è fondamentale perché trasmette al bambino fiducia e sicurezza. Il maestro Fabio Rocco ha dichiarato che il supporto di questa squadra di tirocinanti è stato indispensabile durante il lockdown, perché ha permesso, continuando gli incontri attraverso video, di tenere agganciati alcuni bambini fragili e le loro famiglie. Inoltre questo team, insieme alla prof.ssa Sara Scremin, realizza tuttora laboratori di

educazione emotiva nelle classi della primaria (e laboratori sull'affettività e sulla sessualità nelle classi dell'adiacente scuola media).

In questi ultimi tempi, la scuola Giovanni XXIII, visto che il progetto "La mia scuola è differente" sarebbe finito, ha partecipato a diversi bandi per raccogliere finanziamenti, vincendone tre.

Il primo bando vinto prende il nome di "Quartieri educanti", finanziato dall'Unione Buddhista Italiana. È un progetto che sta funzionando nel corrente anno accademico e terminerà nel 2023. La capofila è la Fondazione Fenice, un'associazione che si occupa di energia rinnovabile e sostenibilità ambientale. Il progetto "Quartieri educanti" mira a consolidare modelli e pratiche scolastiche all'avanguardia, inclusive, proponendo ai bambini uno stile di vita etico e sostenibile, rispettoso dell'ambiente. La sua attivazione ha permesso la realizzazione di laboratori di sostenibilità ambientale, attività di robotica, corsi di inglese con insegnanti madrelingua e laboratori di regolazione emotiva (infatti la Fondazione Fenice collabora con l'Isola della calma con l'obiettivo di sensibilizzare gli alunni sull'importanza dello sviluppo emotivo per il benessere e l'apprendimento di tutta la classe).

Il secondo bando vinto è un progetto in corso intitolato "La vita segreta dei giocattoli", realizzato con ZaLab, un'associazione di documentaristi legata ad Andrea Segre. La collaborazione con questa associazione ha l'obiettivo di realizzare, con il supporto di una squadra di giocattolai, dei giocattoli per bambini e successivamente, attraverso l'uso della tecnica cinematografica dello stop-motion (una tecnica d'animazione che attraverso una serie di scatti fotografici ad oggetti inanimati, spostandoli di qualche millimetro in ogni scatto), si creerà, attraverso il montaggio, l'illusione del movimento, producendo un vero e proprio filmato.

Il terzo bando si chiama "Rovesciamo la prospettiva di rete", vinto a dicembre, è ancora da attuare, inizierà probabilmente nel maggio 2023, durerà per due anni e comprenderà attività di tipo formativo, di costruzione e implementazione della rete.

Un altro significativo progetto, spiega Fabio Rocco, è conseguente all'allargamento e all'adesione nel 2021 della rete di partenariato del territorio padovano (che collaborava

per “La mia scuola è differente”) all’importante “Patto Educativo di Comunità”¹⁸⁵. A questo Patto Educativo hanno aderito oltre al Comune di Padova e il Dipartimento di Psicologia, anche il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) e altri tredici enti del terzo settore (come la Fondazione Fenice, l’associazione ZaLab, Save the Children...). Tale ampliamento delle collaborazioni ha consentito alla scuola di usufruire di nuove e “altre” competenze, non prevalentemente legate alla mission educativa, inoltre ha reso possibile l’attivazione di laboratori di robotica, di sostenibilità ambientale, di valorizzazione del patrimonio naturale, percorsi teatrali...¹⁸⁶ attività tuttora in corso.

5.1.5 La figura del mediatore linguistico e culturale nell’attuale primaria Giovanni XXIII

Durante l’intervista, ho particolarmente approfondito la figura del mediatore linguistico e culturale (figura analizzata nel corso del terzo capitolo nei paragrafi 3.3.1 e 3.3.2) all’interno delle scuole, in particolare nella scuola Giovanni XXIII.

Nel libro di R. Scalone avevo letto che gli insegnanti si avvalevano del loro aiuto, ed ero interessata a capire quanto è stato e tuttora è fondamentale il loro supporto nelle odierne scuole multiculturali.

L’insegnante mi ha fin da subito chiarito che, durante quel periodo in cui il libro è stato scritto (2008), a scuola vi erano numerosi mediatori di tutte le lingue prevalenti, finanziati da enti del terzo settore o direttamente dal comune. Il loro contributo è stato decisivo in quegli anni, soprattutto nel primo decennio del Duemila, quando il numero degli alunni neoarrivati era elevato.

Oggi i mediatori si sono ridotti a causa della mancanza di finanziamenti da parte del comune, così la scuola ha cercato altrove ed è riuscita a stringere una collaborazione con una fondazione milanese (pattern conosciuta durante il progetto “La mia scuola è differente”), la quale finanzia i mediatori necessari. In questo modo la primaria Giovanni XXIII può ancora avvalersi del loro aiuto, ma con una differenza sostanziale a livello di

¹⁸⁵ Il “Patto Educativo di Comunità” è una modalità di costruzione e consolidamento della “comunità locale” che condivide un percorso e si assume la responsabilità di essere “educante”. Si tratta di libere sottoscrizioni tra cittadini, Istituzioni scolastiche e Amministrazioni Comunali, che individuano nella scuola un fondamentale bene della comunità e un ambito privilegiato per le possibili collaborazioni.

¹⁸⁶ Per ulteriori informazioni consultare nella pagina web dell’Istituto la sezione dedicata al Patto Educativo di Comunità.

qualità, perché se dapprima i mediatori facevano 7-8 ore per ogni alunno, ora con i nuovi fondi la scuola riesce a garantire almeno 20-25 ore e dunque a realizzare un vero e proprio percorso di mediazione.

L'insegnante mi ha poi spiegato che tuttora, nonostante l'ingresso di alunni neoarrivati (che non parlano e non capiscono l'italiano) non supera uno o due casi l'anno, il contributo dei mediatori è ancora importante al fine di promuovere la conoscenza e la convivenza pacifica tra persone di etnia e cultura differenti, anche se il lavoro di mediazione per essere più efficace, secondo l'insegnante, deve essere accompagnato ad altri progetti: la mediazione da sola non basta. E personalmente concordo con il maestro Rocco in quanto per realizzare una piena inclusione e integrazione, l'attività di mediazione deve essere inserita in un vero e proprio percorso di educazione interculturale.

5.1.6 L'Aula Accoglienza ora non c'è più!

Un ulteriore aspetto approfondito durante il colloquio con il docente ha riguardato l'Aula Accoglienza, ben descritta nel testo di R. Scalone e riportata nel paragrafo 4.8 del capitolo quarto della mia tesi. L'insegnante mi ha spiegato che quest'aula veniva usata dai mediatori linguistici e da un insegnante che per tutto il suo orario scolastico svolgeva l'attività di facilitazione linguistica. Era un luogo caratterizzato da una forte connotazione sul tema linguistico, infatti c'era scritto "ciao", "buongiorno", "buonasera" ... in tutte le lingue; c'erano dizionari multilingue; era dotato di tutti gli strumenti che servivano ad insegnare la lingua italiana ai bambini neoarrivati, partendo dall'idea che andavano comprese le culture e le lingue di appartenenza.

L'Aula Accoglienza tuttora non esiste più, o meglio è stata sostituita, dapprima usata come aula di sostegno poi negli ultimi anni come aula covid. La decisione di non avvalersene più è stata una scelta. Se, da una parte quell'aula era funzionale per imparare la lingua italiana, dall'altra prelevare i bambini con difficoltà linguistiche, durante le ore di lezione scolastica, rischiava di creare e consolidare un ulteriore processo di stigmatizzazione nei loro confronti. Questi alunni neoarrivati venivano visti dai loro compagni come quelli "diversi" (che avevano bisogno di attività specifiche di italiano) e finivano per essere etichettati unicamente come coloro che hanno difficoltà linguistiche. Oggi i bambini, che ancora non hanno acquisito una buona conoscenza dell'italiano, non

vengono portati in un'altra classe, ma rimangono per tutte le ore di lezione all'interno della classe, perché questo è il luogo delle relazioni, dello scambio, dell'imparare.

Il docente Fabio Rocco ha chiarito che questa evoluzione è stata motivata dal riconoscere che le condizioni sono cambiate:

“io vedo quell'aula come un'aula nella quale si è innescato un processo, processo che poi è continuato in un'altra forma, in un'altra strada che oggi appartiene a tutto il plesso, e non solo ad una particolare aula”.

Ritengo questa decisione degli insegnanti della primaria Giovanni XXIII corretta perché il processo di inserimento, integrazione ed inclusione non può essere relegato in un preciso spazio scolastico ad appannaggio solo di alcuni docenti, ma deve riguardare e coinvolgere l'intero istituto e tutto il personale scolastico.

5.2 Conclusione

Tutti i progetti, realizzati nel corso degli anni dalla primaria Giovanni XXIII, in particolare “La mia scuola è differente”, avevano e hanno la finalità di decostruire e, possibilmente, annullare lo schema dello stereotipo che alimenta i contesti ad alta densità migratoria, come la scuola di Via Anelli e il quartiere Stanga.

Le iniziative attuate, come il Geoblog, avevano lo scopo di trasmettere un'immagine positiva del quartiere, raccontando che è un posto bello e creativo, raccogliendo i tesori del quartiere, valorizzandone gli elementi di ricchezza.

Anche “La mia scuola è differente” aveva la finalità di mostrare le varie e ricche attività che venivano svolte a scuola, come la robotica, le lezioni all'aperto... La primaria di via Anelli, raccontandosi dunque come scuola innovativa, progettuale, aperta, cerca di invertire il paradigma dello stereotipo di “scuola degli stranieri” (che a partire dagli anni Duemila la caratterizza) per divenire attraente non solo per gli alunni stranieri, ma soprattutto per gli alunni italiani.

Al contrario, le scuole che negli anni si sono caratterizzate come scuole fortemente orientate all'inclusione degli alunni migranti hanno finito per autosegregarsi, poiché la loro mission principale non ha fatto altro che contribuire a produrre la narrazione di

“scuole degli stranieri”, finendo per alimentare e produrre quello che si cercava di evitare, ossia la marginalizzazione degli stranieri¹⁸⁷.

Per questo è importante che le scuole di frontiera cerchino di promuovere un’immagine differente, gratificante, innovativa, produttiva, un’immagine che valorizzi le belle iniziative e i grandi progetti realizzati. Sfida che la scuola primaria Giovanni XXIII da tempo sta combattendo con tutte le forze, tassello dopo tassello. Sfida contro quel pregiudizio di “scuola di bassa qualità” che non è ancora stato del tutto superato, ma negli anni si sono fatti grandi passi avanti. E gli insegnanti si dicono contenti e positivi. Oggi la scuola è frequentata da una ridotta percentuale, circa il 30%, di bambini italiani, anche se non è ancora alta, è comunque buona, rispetto al passato in cui si sono toccate percentuali molto più basse.

Passo dopo passo tutti gli insegnanti della primaria Giovanni XXIII si stanno impegnando per migliorare sempre più le loro proposte didattiche e ampliare il bacino di utenza e la frequenza di alunni italiani.

¹⁸⁷ Come ha mostrato la ricerca White flight a Milano: Rocco, F. (2018). *Educazione senza frontiere*. Padova Cleup.

CONCLUSIONE

La presente tesi “L’integrazione scolastica dei bambini immigrati: il caso di Via Anelli” è un approfondimento e un’analisi dell’integrazione scolastica degli alunni stranieri, che mi ha consentito di analizzare concetti ed aspetti che conoscevo, ma in modo parziale e a volte approssimativo.

Gli studi pedagogici realizzati nel corso degli anni hanno affermato e tuttora affermano che ogni bambino è un soggetto unico e irripetibile, dotato di caratteristiche individuali, di un proprio stile di apprendimento. L’insegnante nella sua programmazione didattica deve proporre percorsi sempre più flessibili e funzionali allo scopo di sviluppare le potenzialità di ogni soggetto, rispettandone i tempi di apprendimento. La personalizzazione funge da guida e costituisce il cardine di tutte le attività curriculari, svolte in un ambiente educativo accogliente e stimolante. In quest’ottica ogni docente è chiamato ad affinare le proprie competenze per divenire facilitatore degli apprendimenti, ovvero colui che sa come agire e valorizzare ogni profilo; conosce le dinamiche relazionali e di gruppo; sa come stimolare il problem solving e problematizzare tutto ciò che emerge nel processo educativo.

Il termine inclusione negli ultimi tempi è divenuto elemento fondante delle normative nazionali relative all’istruzione. Le Indicazioni Nazionali del 2012 affermano che “la scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell’inclusione delle persone e dell’integrazione delle culture, considerando l’accoglienza della diversità un valore irrinunciabile”¹⁸⁸. La scuola è chiamata ad attuare iniziative e pratiche inclusive nei confronti di tutti gli alunni, a favorire percorsi personalizzati e ridurre gli abbandoni e la dispersione scolastica.

Inoltre, il D.lgs. n. 66/2017 (art. 8) prevede che ogni istituzione scolastica attivi un “Piano per l’inclusione” contenente le “modalità per l’utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l’individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell’inclusione scolastica”.

¹⁸⁸ De Silvestri, D. (2022). A proposito di inclusione. *Scuola e Formazione*, n. 5/12, 61-64, p. 61.

Tali indicazioni legislative affermano l'urgenza di riconoscere l'inclusione, sociale e scolastica, un diritto, non solamente riservato agli alunni con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento, ma un diritto di ogni bambino/ragazzo (italiano, straniero... non ci sono differenze).

Per questo le scuole, oltre a predisporre Piani Educativi Individualizzati (Pei) e Piani didattici personalizzati (Pdp) per gli alunni che presentano problemi di funzionamento o disturbi specifici di apprendimento certificati (DSA), devono attrezzarsi per realizzare ambienti educativi inclusivi, promuovere pratiche didattiche personalizzate, favorire il successo formativo, utilizzando tempi ed energie affinché la stessa valutazione diventi formativa per ciascun soggetto.

Don Milani, infatti, sosteneva che non c'era nulla di più sbagliato che “fare parti uguali tra diseguali”¹⁸⁹. Anche le Indicazioni Nazionali-Nuovi scenari (2018) sottolineano che “La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. (...) Una buona scuola, primaria e secondaria di primo grado, deve divenire il contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni”. È questo il cambiamento della scuola di oggi e del futuro: divenire “una scuola inclusiva in una società inclusiva”¹⁹⁰. Una scuola che si fonda sul principio della scuola di Barbiana, quell’“I Care: tu mi interessi, tu sei importante, tu vali”. Principio che, per l'attenzione ai singoli alunni, all'inclusione e alla personalizzazione, il maestro Fabio Rocco ha fatto proprio nel corso della sua esperienza professionale (presso la scuola primaria Giovanni XXIII).

In sintesi, un insegnamento che consideri le attitudini, la personalità, i bisogni educativi del singolo e della classe rappresenta “una via privilegiata all'apprendimento” significativo e permanente. Lo studente, posto al centro del percorso formativo, sente riconosciute le proprie aspirazioni, ed accresce la sua motivazione ad apprendere¹⁹¹. Questo è il grande salto culturale che la scuola, di oggi e del futuro, è chiamata ad attuare per maturare nei ragazzi, come sosteneva il pedagogista Morin, una “testa ben fatta” e non una “testa ben piena”.

¹⁸⁹ De Silvestri, D. (2022). A proposito di inclusione. *Scuola e Formazione*, n. 5/12, 61-64, p. 63.

¹⁹⁰ De Silvestri, D. (2022). A proposito di inclusione. *Scuola e Formazione*, n. 5/12, 61-64, p. 62.

¹⁹¹ <https://www.cinquecolonne.it/linsegnante-come-facilitatore-dapprendimento.html> (consultato il 20/01/2023)

Quale futuro?

A livello europeo e mondiale vi è un'intensa produzione di documenti, da parte di organismi ed enti di diversa natura, che tratteggiano le finalità educative che le istituzioni scolastiche dovrebbero raggiungere nei prossimi decenni.

In sintesi, le direzioni verso cui le scuole dovrebbero tendere sono¹⁹²:

- Garantire a tutti un'effettiva e salda alfabetizzazione di base ed elevati, nonché equi, livelli di istruzione e formazione¹⁹³. Si tratta di un'alfabetizzazione che deve includere anche i linguaggi delle nuove tecnologie, indispensabili nell'odierna e futura società. Per raggiungere l'equità nell'istruzione, ossia fare in modo che “tutti i giovani siano in grado di sviluppare i propri talenti e realizzare il loro pieno potenziale, indipendentemente dal loro background”¹⁹⁴, è necessario intervenire sui fattori che causano la dispersione esplicita (abbandoni) e la dispersione implicita (alunni che una volta terminato il percorso scolastico, non hanno acquisito le competenze necessarie), fornendo a tutti le risorse fondamentali per sviluppare le proprie abilità e potenzialità¹⁹⁵;
- Consentire a ciascuno di sviluppare le competenze: ossia fare in modo che le conoscenze acquisite durante il percorso scolastico vengano trasformate in vere e proprie competenze trasversali che consentano agli alunni di destreggiarsi nell'attuale società, caratterizzata da complessità ed eterogeneità¹⁹⁶;
- Adottare approcci pedagogici e didattici fondati sulla cooperazione e sulla solidarietà.

Queste sono le principali sfide che gli odierni sistemi scolastici sono chiamati ad affrontare nei prossimi anni allo scopo di includere e favorire la crescita personale e culturale di tutti gli alunni (autoctoni, stranieri, con difficoltà cognitive, relazionali, portatori di disabilità...)

¹⁹² Si fa riferimento al seguente materiale bibliografico: Cristanini, D. (2022). Esercizi di futuro. *Scuola e Formazione*, n. 5/12, 50-53, p. 52.

¹⁹³ Cristanini, D. (2022). Esercizi di futuro. *Scuola e Formazione*, n.5/12, 50-53, p. 52.

¹⁹⁴ Eurydice Italia (2021). *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*.

¹⁹⁵ Cristanini, D. (2022). Esercizi di futuro. *Scuola e Formazione*, n. 5/12, 50-53, p. 52.

¹⁹⁶ Ibidem.

La scuola italiana, in particolare, attualmente è focalizzata sull'attuazione delle misure e degli investimenti previsti dal Pnrr (ovvero Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza). Tale piano, nel presentare gli investimenti relativi a *Nuove competenze e nuovi linguaggi*, ha affermato che “la nostra scuola primeggia a livello internazionale per la forte base culturale e teorica. Senza perdere questa eredità, occorre investire in abilità digitali, abilità comportamentali e conoscenze applicative”. È necessario, dunque, al fine di promuovere un apprendimento permanente, ridurre la didattica unicamente espositivo-trasmissiva e potenziare le attività laboratoriali e cooperative, affinché gli alunni imparino il valore della condivisione e della cooperazione comune in un processo di co-costruzione della conoscenza, al cui interno i saperi appresi vengano trasformati in abilità e competenze pratiche, che permettono a ciascuno di orientarsi nell'odierna complessità.

Per realizzare tutto ciò è sostanziale, oggi più che mai, investire risorse sulla scuola, attivare progetti di inclusione, comprensivi di educazione interculturale e civica, per allenare i giovani ad aprire le menti ed a cogliere le dinamiche globali; potenziare e aggiornare la formazione del personale scolastico, affinché sappia comprendere e rispondere alle esigenze e ai bisogni degli studenti.

In conclusione, i programmi scolastici dovrebbero essere pensati e realizzati per garantire a tutti un apprendimento permanente, un apprendimento per tutta la vita, attraverso l'adozione di metodologie funzionali agli obiettivi fissati e l'attuazione di progetti, volti a favorire la consapevolezza di vivere in una società interculturale.

BIBLIOGRAFIA

- Canevaro, A., Ceccoli, F. (2021). Bambini mediatori delle conoscenze. Una dinamica evolutiva? *L'integrazione scolastica e sociale*, 20, (1), 20-46.
- Casillo, A. (1990). Interculturalità e curricolo nella scuola elementare. *Quadrante della scuola*, n. 2.
- Cavallo, A. (2022). "Philosophy for Children. Costruire Comunità di Ricerca in classe". [slide del corso Modelli e pratiche curriculari, Università degli Studi di Padova].
- Cavallo, A. (2022). "Philosophy for Children. I ruoli del facilitatore". [slide del corso Modelli e pratiche curriculari, Università degli Studi di Padova].
- Cellini, E., Fideli, R. (2002). Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo. *Quaderni di sociologia*, 28, 60-84.
- Colombero, M., Grisoni, M. (2015). *Linee guida e buone prassi per il Corso di base per mediatore interculturale*. FrancoAngeli.
- Cristanini, D. (2022). Esercizi di futuro. *Scuola e Formazione*, n.5/12, 50-53.
- De Sario, P. (2015). *L'insegnante facilitatore, metodi e prospettive*.
- De Silvestri, D. (2022). A proposito di inclusione. *Scuola e Formazione*, n. 5/12, 61-64.
- Eurydice Italia (2021). *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*.
- Favaro, G. (2001). *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*. Emi, Bologna.
- Ferraris, V. (2012). *Immigrazione e criminalità*. Carocci Editore, Roma.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., Demo, H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher*. Erickson.
- Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche Pedagogiche*, n.211, pp. 75-94.

- Mantovan, C. (2015), "C'era una volta il ghetto di via Anelli. Analisi di un progetto di desegregazione nella città di Padova" in A. Agustoni and A. Alietti, *Territori e pratiche di convivenza interetnica* (pp. 75-112). Milano: Franco Angeli.
- Mazzocato, G. (2007). Il facilitatore linguistico: figura di ponte tra l'allievo straniero e la scuola. *Laboratorio itals*.
- Miur (2021). Alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2019/2020 [PDF file].
- Pagani, R., Zuppiroli, M. (2008). La mediazione culturale in ambito scolastico [PDF file]. http://www.comune.bologna.it/media/files/la_mediazione_culturale.pdf (consultato il 7/01/2023).
- Rocco, F. (2018). *Educazione senza frontiere*. Padova Cleup.
- Scalone, R. (2008). *La "scuola di via Anelli" Esperienze di integrazione all'ombra del muro*. Il Prato, Padova.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford, Macmillan.
- Tatarella, G. (2010). Verso la società multiculturale. L'integrazione delle seconde generazioni di immigrati. *Italies*. 14, 149-167.
- Vianello, F. (2006). *Ai Margini della città*. Carocci, Roma.

SITOGRAFIA

Ansa (2020). A Padova abbattuto 'muro Via Anelli', simbolo del degrado. https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2020/11/28/a-padova-abbattuto-muro-via-anelli-simbolo-del-degrado_9029fda3-4c65-4e2b-bc63-36946080885d.html (consultato il 23/11/2022).

Besutti, E. (2014). L'insegnante come facilitatore d'apprendimento. <https://www.cinquecolonne.it/insegnante-come-facilitatore-dapprendimento.html> (consultato il 20/01/2023)

Laboratorio Apprendimento (2019). Integrazione o inclusione? <https://www.laboratorioapprendimento.com/autismo/integrazione-o-inclusione-che-differenza-ce/> (consultato il 5/01/2023)

Legambiente Campania. <https://legambiente.campania.it/2022/06/29/ridiamo-ossigeno-ai-quartieri-il-dossier/> (consultato il 15/02/2023)

Leo, C. (2020). Integrazione e inclusione: quale differenza nell'ambiente di apprendimento? <https://www.laessetv.it/2020/10/04/integrazione-e-inclusione-quale-differenza-nellambiente-di-apprendimento/> (consultato il 29/12/22).

Paciotti, E. (2019). L'Europa dei diritti e le migrazioni. Le norme e la realtà. https://www.questionegiustizia.it/articolo/l-europa-dei-diritti-e-le-migrazioni-le-norme-e-la-realta_20-05-2019.php (consultato il 10/01/2023)

PadovaOggi (2020). Via Anelli, tocca al "muro" andare giù. Micalizzi: «Un grande valore simbolico». <https://www.padovaoggi.it/politica/via-anelli-muro-andare-giu-micalizzi-grande-valore-simbolico-padova-25-settembre-2020.html> (consultato il 25/11/2022).

Porcelli, L. (2010). La gestione della diversità a scuola. <http://www.studioliberamente.it/la-gestione-della-diversita-a-scuola/> (consultato il 28/12/22).

Spadaro, F. (2022). Integrazione e inclusione dei bambini stranieri nelle scuole italiane. <https://www.stateofmind.it/2022/05/integrazione-bambini-scuola/>

VII Istituto Comprensivo San Camillo di Padova. <https://www.7istitutopadova.edu.it/pagine/scuola-primaria-giovanni-xxiii> (consultato il 13/01/2023)

APPENDICE

INTERVISTA A FABIO ROCCO, VERSIONE INTEGRALE RIPRESA DALLA REGISTRAZIONE AUDIO

D.: Da quanti anni insegna alla Giovanni XXIII? Che impatto ha avuto in lei questa scuola? Ha mai lavorato in altre scuole o ha fatto altre esperienze?

R.: Questo è il mio iter lavorativo-professionale: ho fatto il mio anno di prova nel 99/2000; è stato il mio primo anno di lavoro. Non sono riuscito a rimanere in questa sede. Ho lavorato 5 anni in una scuola a Mestrino, un contesto completamente diverso e poi, dopo aver chiuso un ciclo dalla prima alla quinta, ho chiesto di tornare alla Giovanni XXIII nel 2005. Quindi sono qui da 18 anni. Questa è la mia storia professionale in sintesi.

D.: Come mai ha scelto di tornare alla Giovanni XXIII?

R.: Credo che la presenza migratoria sia un elemento di grande stimolo dal punto di vista educativo. È un contesto nel quale le possibilità e le opportunità (che io vedo) sono maggiori delle difficoltà e delle complessità che sono comunque molte. C'è stata un'evoluzione oggettiva nel corso degli anni. Quindi questo è il motivo da un lato, dall'altro lato è una scelta molto banale, ossia credo che la Giovanni XXIII, insieme alla vicina scuola media Pacinotti, visto che lo condividono, abbia il più bel giardino scolastico che io abbia mai visto. È un parco molto grande, enorme, alberi che hanno più di qualche decina d'anni, prati, possibilità di stare all'aperto e questo è sicuramente un secondo elemento. Il terzo motivo riguarda la questione di vicinanza, nel senso che io non abito a Mestrino; quindi, tornare in questa scuola era comodo. Abito a Padova, non proprio vicino, ma ci arrivo facilmente anche in bicicletta.

Le strade che portano qui a scuola sono tutte strade che terminano nella scuola o sono comunque limitrofe. Non sono strade di passaggio, non è proprio conosciuto il luogo, perché o ci abiti o non ci vai. Dietro il centro Giotto lì c'è il traffico della Stanga ma nella zona del giardino, dell'orto ci arrivano solo i residenti, quindi, non è una zona trafficata. E anche questo rende il contesto molto particolare.

D.: Quando è entrato in questa scuola cosa aveva già trovato di avviato rispetto all'interculturalità?

R.: Direi tutte le cose che avete letto nel libro di R. Scalone, nel senso i percorsi, l'attenzione alla complessità legata a quella che all'epoca era la presenza di Via Anelli, il complesso e tutto quello che ci stava dentro. Quindi tutti quei passaggi lì sono stati la mia partenza, sostanzialmente. Però poi c'è stata una progressione, è avvenuto un cambiamento legato all'utenza. Quando sono stato lì nei primi anni di prova e anche quando sono tornato, la migrazione in Italia era ancora una migrazione molto imponente dal punto di vista dei numeri. Sapete che negli ultimi 6-8 anni (2012-2013) la quantità di migranti stabili regolari nel nostro paese è sempre la stessa, sono intorno ai 5 milioni, non si muovono da quel numero. La fase 2005/2010 era ancora una fase di grande cambiamento, l'arrivo e l'intensità di presenza dei migranti in classe aumentava di anno in anno. Via Anelli viene svuotata tra il 2005-2006-2008, però rimane un quartiere ad alta densità migratoria e gli alunni continuano ad esserci a scuola. Poi in realtà questa cosa dal 2012-13 tende a stabilizzarsi sostanzialmente. Non ci sono state nuove ondate, i numeri si sono stabilizzati un pochettino.

Per darvi un parametro di riferimento, nel 99/2000 ho insegnato in una classe dove c'erano 6 alunni migranti su 18, quindi un terzo e quella era la media della scuola. Sono tornato nel 2005 e ho insegnato in classi dove la media era attorno al 50%; nel 2012-13 ho avuto una classe completamente composta da alunni di origine migratoria. È stata proprio una progressione visibile, palpabile. L'altra cosa importante da considerare è il tipo di migrazioni, nel senso che tutti quelli che sono arrivati in questa fase crescente, anzi non tutti, una parte consistente, aveva le caratteristiche del migrante economico che arriva per emanciparsi. I ragazzini/bambini spesso erano molto motivati alla scuola perché l'emancipazione passava attraverso la scuola; anche i genitori erano attenti in molti casi, non in tutti; erano molto attenti alla scuola perché per loro era uno strumento di emancipazione. Erano venuti qua perché i figli potessero stare meglio e giustamente chiedevano ai figli di impegnarsi. La stabilizzazione in realtà ha portato, paradossalmente anche a una nota di complessità in più. Hanno iniziato a frequentare moltissimi ragazzini e bambini di seconda generazione; quindi, nati e cresciuti in Italia con sicuramente minori difficoltà linguistiche. E questo dato tende a crescere sempre di più nel tempo. Però è anche vero che una parte dei migranti economici non trovando grandi sbocchi in questo paese se ne sono andati. Sono andati altrove (Germania, Francia, Inghilterra). Quelli che sono rimasti avevano delle complessità, per questo perché hanno fatto fatica, per una serie di ragioni, ad andarsene. Si è sviluppata una situazione particolare nel nostro contesto, ormai in molte scuole delle periferie italiane questa complessità è alimentata da situazioni economiche difficili, situazioni sociali difficili, situazioni di inserimento lavorativo difficili, situazioni familiari difficili. C'è un sistema di complessità che si è sommato, che in parte apparteneva già alle grandi periferie delle grandi città, soprattutto delle metropoli, ed ora è diventato un fenomeno anche di città medio piccole come Padova. Quindi un'evoluzione che ha aspetti positivi ma anche di maggiore difficoltà: chi è rimasto non si è stabilizzato in una posizione di emancipazione. Tutto ciò viene citato nel libro *Educazione senza frontiere*, la ricerca *White flight* racconta la segregazione scolastica in Italia, partendo da Milano che è il caso più significativo; racconta come lo spostamento dalle scuole ad alta densità migratoria da un certo momento in poi non sia venuto solo da una parte dei genitori italiani, ma anche da quelli di origine straniera. Questi, se avevano trovato sistemazione lavorativa economica e si erano assestati in un quadro tra virgolette di benessere, si sono spostati tanto quanto gli italiani, nel senso che hanno deciso che quelle non erano scuole che andavano bene per i loro figli perché erano scuole che avevano troppi alunni di origine straniera. Pensate che io mi sono trovato in una classe in cui mi hanno chiesto: "ma gli alunni stranieri rallentano il programma?". E il 90% degli alunni di quella classe aveva genitori di origine straniera, solo che gran parte di essi erano lì da tempo, avevano imparato la lingua o erano nati in Italia e quindi non avevano le difficoltà di chi invece era appena arrivato. Anche a riguardo il tema della migrazione, ci sono tante variabili da tenere in considerazione. Dire alunno migrante non significa niente perché ci sono molte condizioni (quello che è nato qui, quello che è arrivato da molto tempo, quello che ha una condizione socioeconomica positiva e chi no...)

D.: A proposito dei punti di forza che questa realtà può offrire, quali sarebbero? Quali sono state le esperienze più gratificanti?

R.: Allora due esperienze gratificanti. La prima è un'alunna di origine rom che è andata all'università e come dire è una soddisfazione enorme; l'altra, sempre per parlare di singoli casi, è un alunno che è arrivato a scuola che non era nelle condizioni di restare in classe mai, scappava e in quinta elementare invece diventò molto sereno. È andato alle medie con la stessa serenità, qui siamo riusciti a fare un lavoro significativo anche dal punto di vista emotivo.

Per quanto riguarda i punti di forza, allora il tema estetico (che vi ho citato prima che per quanto mi riguarda non è un solo un tema estetico) ossia il tema degli spazi aperti, per me fare scuola all'aperto, lo spazio aperto come strumento educativo, è un elemento fondamentale, e il luogo aveva tutte le caratteristiche per farlo. In più il luogo, il giardino, è uno straordinario strumento di integrazione nel senso che nel gioco, così come nell'apprendere all'aperto, i meccanismi di relazione tra bambini tendono ad essere più fluidi, semplici e molto più immediati. Lo scambio linguistico avviene spontaneamente, naturalmente, non ci sono difficoltà, i bambini si percepiscono come bambini che non hanno differenze, per loro non ci sono diversità, non esiste il colore della pelle, il tema linguistico. Esiste semmai la difficoltà di comunicare con qualcuno perché "si voglio giocare ma lui non parla la mia lingua quindi non so come spiegargli le cose" ma se non fosse per quello gli alunni sono dei grandissimi mediatori naturali. E questa è un'altra grande opportunità, secondo me, di questo tipo di scuole, cioè capire bene quanto, senza nessun tipo di preconcetto in quelle realtà, si possa costruire.

Poi c'è un terzo elemento che è legato al fatto che la scuola da un po' ingloba due modalità di gestione del rapporto classe. La prima modalità la potrei definire "cronista" cioè la lezione frontale, uguale per tutti, non ci sono distinzioni, quello che io dico voi imparate, andate a casa a fare i compiti e mi fate vedere quello che avete fatto. La seconda modalità dà più spazio all'autonomia, alle possibilità individuali. Penso che questa seconda modalità sia la più efficace, in realtà ho scoperto che nelle scuole di frontiere, nelle scuole ad alta densità migratoria. Questa modalità non è solo una scelta ma di fatto è obbligatoria, nel senso che nella complessità di lingue, culture, provenienze, situazioni o si trovano gli strumenti per accompagnare ogni singolo percorso, cercando di creare delle modalità per farlo e quindi si dà la possibilità ai ragazzi di tirare fuori la loro creatività e innovazione, oppure la scuola non funziona. C'è un ulteriore motivo, è quello più significativo, cioè provare a sfidare questa situazione e dire: bene pensate che la scuola ad alta complessità sia una scuola difficile; in realtà ti impone di lavorare in un altro modo. Proviamo a fare scuola in altro modo. È una scuola progettuale, aperta, che si confronta e che mette a sistema le risorse.

D.: Quale sono le difficoltà di lavorare in un contesto così eterogeneo? A volte le è capitato di non riuscire a rispondere alle esigenze degli alunni?

R.: È molto complicato perché in realtà per insegnare in un contesto così eterogeneo, bisogna avere una serie di doti che vanno ben oltre a quelle dell'insegnante. Ogni tanto siamo insegnanti, poi siamo psicologi, assistenti sociali, facciamo un po' tutto. È ovvio che abbiamo le competenze per fare una cosa e non altre; quindi, ci troviamo a fare anche delle cose di cui non abbiamo le competenze. E non è detto che si riesca a fare davvero il meglio. Ci può essere l'insegnante più empatico, quello meno empatico, quello a cui viene meglio, quello a cui viene naturale mettersi a disposizione degli alunni, delle famiglie e chi no. Il tema più difficile è soprattutto il rapporto con le famiglie, nel senso che la difficoltà non sta tanto nei bambini, nelle

classi e nella situazione di lavoro quotidiano, sta molto nell'innescare un rapporto positivo con le famiglie affinché ti vedano come interlocutore affidabile, riescano a mettersi in un'ottica di collaborazione, sfuggano anche da un loro portato scolastico. Tenete presente i genitori italiani che hanno fatto la scuola quando l'ho fatta io. È complicato accettare alcuni elementi di diversità della scuola attuale perché uno tende a pensare che quello che ho fatto io sia più bello, quando andavo io era così... Bene rapportate il tutto con persone che hanno frequentato la scuola in Africa, nell'est Europa, nell'estremo Oriente; quindi, con modelli scolastici completamente diversi in cui a volte la richiesta è completamente diversa. Vai dal genitore, ad esempio dell'est Europa, che ti chiede di riempire i ragazzi di compiti, di essere di una severità incredibile perché erano abituati a quel sistema scolastico, a gente che semplicemente quello che fai non è una loro attenzione. E quindi anche le difficoltà sono tante; difficoltà sono anche accorgersi che un ragazzo vive in una casa che non ha riscaldamento o ha uno sfratto; un altro ha il padre che è scappato o è in carcere... Questa è la complessità, bisogna stare attenti a non farsene troppo carico altrimenti si rischia di essere schiacciati. Bisogna tenere il giusto equilibrio tra cercare di fare tutto il possibile e non esserne travolti, perché è impegnativo dal punto di vista emotivo.

D.: Per quanto riguarda i progetti, abbiamo letto del progetto “La mia scuola è differente”, il “Geoblog”, “I bambini poetici viaggianti” ... c'è qualche altro progetto importante più recente di cui non abbiamo ancora letto qualcosa?

R.: Il blog e i bambini poetici viaggianti sono del 2016-2017. Nel 2019 inizia “La mia Scuola è differente” che doveva durare 3 anni ma in realtà è durata 4 anni perché c'è stato il covid, e si è conclusa nel dicembre 2022. Però questo progetto ha aperto uno scenario nuovo: i temi dei progetti partenariati. “La mia scuola differente” è stato un progetto che ha coinvolto 24 pattern in 3 città diverse: Milano, Padova e Torino. Dentro c'erano il comune di Milano, Padova, tutte e tre le università (a Padova: Psicologia, a Milano: Politecnico e a Torino: Infermieristica). Per il resto, erano elementi del terzo settore, la capofila si chiama Diapason, è una cooperativa sociale di Milano e gli istituti coinvolti erano 5: uno a Torino, tre a Milano e uno a Padova (il nostro). Questo ha significato entrare in uno scambio di lavoro completamente diverso. A Padova i pattern erano 8 (Istituto, Comune, Università e le 5 associazioni del terzo settore). Quindi dei 24 in tutto, 8 erano a Padova. Uno schema diverso: è un modo per portare dentro la scuola le risorse che stanno fuori da scuola, nel quartiere e in città.

Negli ultimi anni abbiamo partecipato (sapendo che “La mia scuola è differente” sarebbe finito) a 12 o 13 posti di bando; alcuni non vinti, altri in valutazione; in questo momento ne abbiamo vinti 3 sostanzialmente. Quindi mettere a disposizione dei ragazzi il meglio significa poter pagare chi fa fatica. Abbiamo cercato finanziamenti per poter fare queste attività.

Il primo bando vinto è dell'Unione Buddhista italiana, si chiama “Quartieri educanti”, è un bando che sta funzionando in questo anno scolastico e finirà a settembre del 2023. La capofila di questo bando è la Fondazione Fenice, che si occupa di energia rinnovabile, di un parco che c'è non molto lontano da scuola vicino all'inceneritore. È un parco che ha come vocazione un'attenzione al tema della sostenibilità ambientale e quindi con loro abbiamo svolto e facciamo attività di sostenibilità ambientale, laboratori in classe, attività di robotica (c'è tutto il mondo digitale legato a questo aspetto), attività di inglese con un

madrelingua (perché loro fanno dei campi estivi nei quali hanno una rete di teacher che fanno questo tipo di attività con ragazzi e bambini). Facciamo con altre associazioni un doposcuola, quindi continuiamo alcune attività che c'erano già in precedenza: un corso di italiano per adulti, mamme prevalentemente in orario scolastico (le mamme vanno a scuola con i figli). Quest'anno abbiamo introdotto anche la certificazione linguistica, quindi la conclusione del percorso porta ad un certificato vero e proprio (c'è il livello Pre-A1, A1, B1), quindi 3 corsi diversi. E poi c'è tutto il grande lavoro che fa il dipartimento di Psicologia, in questo caso l'Isola della calma, che è un team che fa riferimento alla prof.ssa Sara Scremin. Dopo l'esperienza "La mia scuola differente", oggi si sta continuando con questo nuovo progetto che ha portato a laboratori di educazione emotiva nelle classi, laboratori sull'affettività e sulla sessualità: temi della secondaria di primo grado, la scuola media che sta di fronte, con cui lavoriamo in costante contatto. Vengono svolte attività di doposcuola, attività aggregative per i bambini della primaria e per i bambini della secondaria, legate alla dimensione del benessere, dello star bene. Il loro supporto è stato fondamentale, dalla fase covid in poi, soprattutto nel tener agganciati alcuni bambini molto fragili (quei casi estremi che vi dicevo prima) e le loro famiglie. Durante il lockdown essendoci una coordinatrice e una squadra di tirocinanti (che cambiano ogni anno, il progetto continua, ma i tirocinanti cambiano), c'è stata la possibilità di un rapporto uno a uno. Durante il lockdown, attraverso i video ce lo avevano e ce l'hanno ora di persona con i bambini, quindi c'è una tirocinante che segue un bambino e questo fa molto la differenza. Sono seguiti 2 volte la settimana e la scuola resta aperta. Con l'Università abbiamo fatto un approfondimento in questi anni sull'educazione all'aperto, nel senso che abbiamo fatto una piccola ricerca per provare a dimostrare che l'apprendimento all'aperto è più semplice e immediato e porta a maggiori risultati rispetto all'apprendimento in classe. È stata un'esperienza interessante. Stiamo facendo un secondo progetto che si chiama "la vita segreta dei giocattoli", che ha solo un pattern ZaLab, un'associazione di documentaristi, legata ad Andrea Segre, che fanno documentari. Con loro abbiamo vinto questo bando, nel quale una squadra di giocattolai a scuola costruirà giocattoli assieme ai bambini. Poi, usando la tecnica ormai antica cinematografica dello stopmotion, quindi tre fotogrammi per movimento daranno vita, faranno muovere i giocattoli che i bambini hanno creato attraverso un video. In pratica il video darà vita a questi giocattoli che i bambini hanno costruito.

L'altro progetto in corso è un progetto che è conseguente al fatto che nel 2021 abbiamo allargato la rete di partenariato che all'epoca era quella de "La mia scuola è differente" a una cosa, che si chiama Patto educativo di comunità, cioè abbiamo coinvolto un altro dipartimento di università che è il FISSPA, e oltre il Comune, l'Università e l'Istituto, altri 13 enti del terzo settore. Quindi siamo diventati 18 e si è creato uno schema di collaborazioni stabili che nel tempo ci consente di usufruire di particolari competenze che la scuola da sola non riesce ad avere.

Quindi collaborazioni con soggetti che non hanno come mission per forza quella educativa, ad esempio Fondazione Fenice e ZaLab, soggetti che fanno altro, ma che possono portare altre competenze, rendendo il tutto molto più fluido e sensato.

Un altro bando è un bando che di fatto ha l'obiettivo che si chiama "Flit-web", rovesciamo la prospettiva di rete, l'abbiamo vinto a dicembre. Dobbiamo ancora metterlo in pratica di fatto e credo che la realizzazione inizierà a maggio per due anni. Sono risorse che ci servono per consolidare la rete del Patto

educativo, quindi prevalentemente per fare attività di tipo formativo, di costruzione di rete, di implementazione della rete, di aggancio di nuovi soggetti al lavoro in classe.

D.: I corsi per adulti da quanti genitori sono frequentati? E come si struttura una lezione all'aperto?

R.: Ai corsi per adulti nel primo anno i partecipanti erano 20, oggi sono 33/34 le mamme che lo frequentano. Abbiamo suddiviso i partecipanti perché oltre ad una questione di livello, c'è una questione di spazi, di modalità. Fare lezione a 30 persone diventa complicato e dobbiamo dire a qualcuno anche di no perché a un certo punto si satura.

Per quanto riguarda la lezione all'aperto ci sono due modi, uno più semplice: fare la stessa lezione all'aperto che si farebbe al chiuso, nel senso oggi parliamo del riciclo dell'acqua e facciamo una lezione seduti a terra o sotto un albero e facciamo lezione o facciamo una lettura animata e questa è la lezione più tradizionale, e già così i bambini apprendono di più. La seconda opzione è quella in cui si crea un meccanismo interattivo ed è ancora più efficace. Ad esempio, contiamo quanti alberi e vediamo quanti sono, iniziamo a fare un'indagine sugli insetti che ci sono in giardino, vediamo quanti tipi ne troviamo, li fotografiamo, li portiamo in classi, li schediamo, ne facciamo ricerche. Oppure attività creative, usare gli strumenti come l'orto o i sassi per fare attività che hanno un profilo estetico, le aiuole per capirci hanno anche questo tipo di scopo. Quindi sono 2 modalità diverse, entrambe efficaci ovviamente la seconda più della prima.

D.: Ho letto nel libro di R. Scalone che avete usufruito dell'aiuto dei mediatori. Volevo sapere se tuttora vi avvalete del loro aiuto, e quali sono gli aspetti positivi e negativi derivanti dal supporto di queste figure?

R.: Sì, allora l'unica cosa che è cambiata, per ragioni contingenti, quindi non per una scelta, ma per ragioni contingenti, non c'erano più i finanziamenti, i mediatori si sono pesantemente ridotti. All'epoca di cui parla il libro c'erano i mediatori di tutte le lingue presenti a scuola o quasi, diciamo tutte le lingue prevalenti. C'erano degli operatori che andavano a prendere i bambini nomadi al campo e li portavano a scuola e li seguivano in classe ed erano tutti enti del terzo settore o mediatori direttamente finanziati dal Comune o ente del terzo settore che lavoravano su bandi del Comune che venivano finanziati per fare quest'attività. Queste risorse si sono progressivamente asciugate, fino all'amministrazione Bitonci che di fatto le ha praticamente smantellate per poi non tornare più; quindi, è un problema di ristrettezza economica generale e complessiva dell'ente. Noi cosa abbiamo fatto? Una delle cose che non vi ho detto è che abbiamo innescato una serie di collaborazioni, oltre ai progetti, con fondazioni, in questo caso per esempio una fondazione milanese, che è stata pattern e abbiamo conosciuto durante "La mia scuola è differente". Oggi ci paga dei mediatori culturali che fanno attività a scuola, con intensità diversa. Per capirci i mediatori del Comune arrivano e riescono a fare se va bene 7/8 ore per ogni alunno, con i fondi che abbiamo trovato ne garantiamo almeno 20/25 e significa fare un percorso vero perché 7/8 ore sono veramente poche.

Sono fondamentali sicuramente per i bambini neoarrivati, però tenete presente come vi dicevo prima che i bambini neoarrivati non sono più tanti quanto un tempo. Ci sono stati periodi in cui c'erano 5/6 bambini per classe che avevano bisogno della mediazione, oggi ne abbiamo 1 o forse 2 perché sono appena arrivati in Italia, non hanno nessuna competenza linguistica, né loro né la famiglia. Poi in qualche caso c'è anche chi è in Italia da tanto tempo e magari, soprattutto appunto le mamme che poi seguono il corso di italiano

perché non hanno competenza linguistica. Se restano chiuse nella loro comunità, i bambini tenderanno a parlare in prevalenza l'idioma di provenienza, soprattutto il Nord Africa ha questo tipo di situazione, ossia mamme che parlano soprattutto l'arabo o il berbero tra di loro e non conoscono e non parlano l'italiano. Quindi, se non si fa questo sforzo, qui la mediazione rischia di essere inutile, le due cose devono andare di pari passo altrimenti può essere un'alphabetizzazione di base che fatica ad andare oltre. Poi dipende anche qui molto dalla provenienza. Gli alunni che vengono dalla Romania imparano molto più facilmente l'italiano perché l'idioma è simile, mentre chi arriva da altre lingue ha delle strettoie di tipo linguistico, o nel caso dei cinesi ha delle strettoie anche di tipo culturale, nel senso che a volte c'è il rifiuto della scuola italiana, il preconcetto. In questi casi il lavoro della mediazione serve ancora, però deve essere accompagnato da altri percorsi, da solo secondo il mio parere non basta.

D.: Tuttora la presenza di stranieri è ancora significativa? Gli italiani sono pochi?

R.: Diciamo che gli ultimi 5/6 anni ci siamo assestati attorno ad un 70% di studenti stranieri. Esiste una quota di bambini italiani, di genitori italiani che comunque scelgono di portare il figlio. Rispetto a momenti in cui la quota degli alunni autoctoni stava scomparendo, possiamo dirci moderatamente ottimisti. Tenete presente che la soglia di riferimento per la presenza di alunni stranieri in classe dovrebbe essere attorno al 30-35%, poi in realtà in quel 30-35% si parla di alunni che hanno difficoltà linguistiche. Possono essere alunni di origine straniera, però nati e cresciuti in Italia e bravissimi anche dal punto di vista linguistico. (Ve lo dico molto onestamente si va molto a fortuna). Possono esserci delle classi in cui la composizione ha delle buone caratteristiche sotto questo punto di vista e si lavora molto bene, c'è un equilibrio di presenza, ci sono molti bambini di seconda generazione con buone competenze linguistiche ed è davvero un lavoro fantastico. In altri casi invece questa cosa non accade e quando non accade è difficile. È una specie di lotteria.

C'è una classe a tempo normale e una a tempo pieno. Una cosa che vi segnalo (che secondo me è interessante) è che c'è un meccanismo soprattutto per gli alunni di origine nord-africana che porta ad una sorta di autosegregazione. In questo caso la scuola a tempo pieno ha la mensa e il timore di mangiare il maiale in qualsiasi forma è molto alto e quindi i genitori preferiscono il tempo normale. Magari i bambini avrebbero bisogno di stare a scuola di più perché così parlano di più l'italiano. Per anni abbiamo avuto classi che sono state composte solo da alunni nord-africani perché loro facevano questa scelta in automatico, decidevano che la mensa no e quindi andavano a finire tutti là. E avendo una sezione a tempo normale e una a tempo pieno non potevamo fare niente altro che accettare questa scelta perché non dipendeva da noi.

D.: Tornando all'aula accoglienza, quell'aula adesso è stata sostituita?

R.: Sì, è stata sostituita, è diventata prima l'aula sostegno, poi negli ultimi 4 anni l'aula covid. Quindi non ha più gli arredi e gli oggetti che aveva in quegli anni. Poi tenete presente che è stata anche una fisiologica dipartita della maestra Giulietta Poli, che è andata in pensione; anche lei aveva contribuito alla scrittura del libro e aveva in quell'auletta gran parte del suo lavoro. È stata comunque in gran parte una scelta, quell'aula era funzionale in alcuni aspetti però era diventata un luogo di emarginazione. Vi faccio un esempio, l'alunno con difficoltà linguistiche tendenzialmente oggi rimane in classe, non si porta fuori, non si fa fare un lavoro altrove, lo stesso vale per gli alunni disabili (quando vi parlavo di aula di sostegno è stata aula di sostegno

quando c'erano disabilità molto gravi, per cui alunni in carrozzina che avevano bisogno di uno spazio dedicato) altrimenti si cerca di stare il più possibile dentro il contesto classe, quello è il luogo delle relazioni, dello scambio, dell'imparare, è il luogo in cui si usa la lingua. Ecco ha avuto questa evoluzione, però quello che mi interessa precisare è che non è stato un dire: quell'esperienza è stata sbagliata, ma è stata un dire no le condizioni sono cambiate. Io vedo quell'aula, un'aula in cui si è innescato un processo, processo poi che è continuato in un'altra forma, strada che oggi appartiene a tutto il plesso. L'intercultura non è appannaggio solo di certi insegnanti e poi la quantità di alunni che hanno necessità linguistiche è diminuita.

Veniva usata per i mediatori linguistici e dall'insegnante che quando ha scritto il libro faceva solo quello, faceva un lavoro di facilitazione linguistica a tempo pieno, cioè tutto il suo orario di lavoro lo esauriva a fare quello. Era un'aula che aveva una fortissima connotazione sul tema linguistico, c'era scritto ciao in tutte le lingue, aveva dizionari multilingue, era dotata di tutti gli strumenti che servivano ad insegnare la lingua italiana ai bambini. Questo era il focus dell'aula accoglienza.

D.: Quindi non era un luogo in cui i bambini lavoravano in gruppo? Ma era un'aula in cui il bambino aveva un rapporto a tu per tu con il mediatore?

R.: Sì, già all'epoca quando si poteva si facevano fare questi lavori in gruppo; quindi, se c'erano alunni della stessa provenienza e classe, si facevano lavorare insieme all'interno di questo contesto e in qualche caso alunni di provenienza diverse. Il raggruppamento sulla base di questi criteri però aveva degli elementi di uniformità.

Ci tenevo a precisare che, soprattutto con il progetto "La mia scuola è differente" si è cercato di decostruire lo schema dello stereotipo, dire: guardate che il quartiere è un posto bello, lo stesso vale per la scuola, guardate che qui possiamo fare delle cose che altrove non si riescono a fare. La ricerca White flight a Milano racconta statisticamente come le scuole che si sono caratterizzate come fortemente orientate all'inclusione degli alunni migranti, in realtà si sono raccontate all'esterno come scuole degli stranieri; quindi, non hanno fatto altro che segregarsi, produrre la stessa cosa che cercavano di evitare, cioè se io faccio solo un lavoro di compensazione rispetto alle difficoltà di questi alunni in realtà produco quel risultato lì. Se invece dico: bene venite qui perché abbiamo strumenti e possibilità che ci rendono unici, il giardino, la robotica... si dà un messaggio diverso, qua vi diamo questo e in più c'è un mondo intero con cui i ragazzi possono stare e confrontarsi. Abbiamo provato a invertire il paradigma. Un passo dopo passo si sta cercando di eliminare quello stigma di bassa qualità.