

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di studio in

CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

Classe LM-85

Tesi di Laurea Magistrale

**LA DIVERSITA' CULTURALE FRA I BANCHI DI SCUOLA:
COME GESTISCONO LE INSEGNANTI DI UNA SCUOLA
PRIMARIA UNA CLASSE MULTICULTURALE?**

Relatore

Prof.re Luca Trappolin

Laureanda

Mariaconcetta La Porta

Matricola 1233583

Anno accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione	5
---------------------------	---

Capitolo I – DIVERSITA’ CULTURALE E IMMIGRAZIONE

1.1. Il fenomeno migratorio: la situazione italiana.....	7
1.2. Figli di immigrati: le seconde generazioni.....	16
1.3. Gli studenti stranieri nella scuola italiana.....	19
1.4. Lo studente non italiano ma nato in Italia vs lo studente non italiano e nato all'estero.....	27
1.5. Il concetto di cultura e di diversità culturale.....	34

Capitolo II – L’INTERCULTURALITA’ IN ITALIA: LA SCUOLA

IN MOVIMENTO	47
---------------------------	----

2.1. Che cosa si intende per interculturalità? Origine e diffusione del termine.....	48
2.2. L’educazione interculturale.....	49
2.3. Differenza fra pedagogia interculturale ed educazione interculturale.....	54
2.4. Proposte e azioni per una scuola in movimento.....	57
2.5. L’accoglienza e l’inserimento dei bambini stranieri nella scuola italiana.....	60
2.6. Nuove figure scolastiche: il mediatore e il facilitatore linguistico e culturale.....	75
2.7. Per una didattica interculturale.....	78
2.8. Un problema di lingua: approcci didattici per insegnare l’italiano ai bambini stranieri.....	81
2.9. Il ruolo degli insegnanti.....	88
2.10. Stereotipi e pregiudizi.....	100

Capitolo III – ALUNNI STRANIERI IN CLASSE: COSA PENSANO LE INSEGNANTI DI UNA SCUOLA PRIMARIA?

3.1. Breve sintesi: che cos'è l'intervista dialogica?.....	107
3.2. Il pensiero delle insegnanti di una scuola primaria.....	110
3.3. Conclusioni.....	125

Capitolo IV

Conclusione	127
--------------------------	-----

Bibliografia	129
---------------------------	-----

Sitografia	130
-------------------------	-----

INTRODUZIONE

La presenza di studenti stranieri in Italia è una realtà ormai nota. Insegnanti ed educatori, si confrontano ogni giorno con la complessità dei contesti educativi sempre più culturalmente diversificati. Il mio lavoro, suddiviso in 3 capitoli ha lo scopo di comprendere come queste diversità culturali vengono gestite all'interno di una scuola primaria.

Nel primo capitolo intitolato “*Diversità culturale e immigrazione*” parlerò del fenomeno migratorio che attualmente è presente in Italia, del concetto di cultura e di diversità culturale da un punto di vista antropologico e pedagogico. Cercherò di ricostruire come i flussi migratori abbiano modificato la composizione delle classi italiane, sviluppando sia uno sguardo storico, sia un'analisi della diversa presenza di studenti non italiani nei vari ordini di scuola, distinguendo lo studente non italiano ma nato in Italia e lo studente non italiano e nato all'estero.

Nel secondo capitolo intitolato “*L'interculturalità in Italia: la scuola in movimento*” parlerò dei processi educativi della scuola primaria italiana di fronte all'immigrazione; quindi affronterò il tema della didattica interculturale, delle competenze, metodologie e le nuove figure che sono emerse al fine di fronteggiare le richieste di una scuola che sta cambiando. Farò riferimento alle strategie con le quali il Ministero si propone di gestire la diversità culturale a scuola e alle difficoltà relazionali scaturite dall'incontro degli insegnanti con le diverse culture e dei possibili stereotipi e pregiudizi da parte di questi.

Nel terzo capitolo intitolato “*Alunni stranieri in classe: cosa pensano le insegnanti di una scuola primaria?*”, cercherò di comprendere, attraverso la raccolta di dieci interviste dialogiche, come gestiscono le insegnanti di una scuola primaria la relazione e l'educazione di una classe multiculturale, quali difficoltà riscontrano, se le difficoltà che riscontrano sono da imputare alla diversità culturale e come gestiscono tali difficoltà.

CAPITOLO I

DIVERSITA' CULTURALE E IMMIGRAZIONE

Da terra di emigrati, l'Italia si trova oggi a dover fare i conti, da un punto di vista culturale e politico, con l'arrivo crescente di uomini, donne e bambini di culture, usi e religioni molto diverse tra loro.

Nelle prossime pagine cercherò di comprendere le principali caratteristiche di questo fenomeno attraverso un breve excursus storico cercando di capire chi sono questi "stranieri", da dove vengono, quanti sono e com'è cambiata la situazione italiana nel corso degli anni. Farò riferimento alle politiche migratorie introdotte dallo stato italiano; parlerò dei figli dei cittadini stranieri nati in Italia, ovvero delle seconde generazioni e della presenza di questi giovani all'interno della scuola italiana; infine chiarirò il concetto di cultura e di diversità culturale.

1.1. IL FENOMENO MIGRATORIO: LA SITUAZIONE ITALIANA

La prima normativa italiana a definire la condizione giuridica degli immigrati è la legge 40/1998, conosciuta anche come legge Turco-Napolitano. La legge tutela i diritti fondamentali degli immigrati e allo stesso tempo distingue gli immigrati regolari da quelli irregolari creando per quest'ultimi i centri di trattenimento. Qualche anno dopo viene introdotta la legge 189/2002, conosciuta come legge Bossi-Fini. Questa legge regola le espulsioni per coloro che permangono illegalmente in Italia. Con il "pacchetto sicurezza", dal 2008 al 2009 l'ingresso illegale in Italia diviene reato; i centri di trattenimento furono trasformati in CIE (centri di identificazione ed espulsione), fu sempre più difficile ottenere il permesso di soggiorno ed inoltre si vietavano le cure ad un immigrato irregolare. Il "pacchetto sicurezza", però, è anti-costituzionale perché nega i diritti fondamentali della persona. Una svolta si ebbe dal 2014-2015, periodo in cui molti enti tra cui associazioni, Chiesa, comunità, cooperative, iniziarono a collaborare con lo Stato per accogliere e proteggere i rifugiati e difendere i diritti umani.

Oggi ci sono diversi percorsi che un immigrato può scegliere per entrare regolarmente in Italia:

- *I decreti flussi*: essi sono dei provvedimenti attraverso i quali il Governo Italiano stabilisce i flussi dei cittadini stranieri extra-comunitari che possono entrare nel nostro paese per motivi di lavoro stagionale, autonomo e subordinato. I decreti sono indirizzati per coloro che non sono ancora arrivati in Italia e non per coloro che abitano già nel nostro paese senza permesso di soggiorno;
- *Le sanatorie*: provvedimenti che tendono a regolarizzare gli stranieri che si trovano già nel territorio italiano senza avere un titolo valido per il soggiorno;
- *Struttura ordinaria dell'accoglienza*: il sistema di accoglienza italiano è composto da una rete di enti locali finanziati dal Ministero dell'Interno; troviamo: SPRAR (Sistema di protezione dei richiedenti asilo e rifugiati), CAS (Centri di accoglienza straordinaria), ecc. Dagli Hotspot, gli immigrati vengono trasferiti nei punti di identificazione, nei quali vengono identificati attraverso la rilevazione delle impronte digitali: chi ha i requisiti può presentare domanda di asilo, mentre coloro che non li hanno dovrebbero lasciare il nostro paese. Le persone in attesa di risposta vengono dislocate nella rete SPRAR. Con questa rete collaborano solo pochi comuni e quindi non c'è un'equa distribuzione di migranti. Alcuni comuni non si limitano all'accoglienza ma realizzano progetti di formazione-lavoro.

Un discorso diverso va fatto per i minori non accompagnati. Si tratta di minori tra i 14 e i 17 anni che lasciano il proprio paese o per ricongiungersi alla famiglia o perché la famiglia investe su di loro con la speranza di poter ricevere da questi un sostegno economico. Per questi giovani è garantita la massima protezione e sono garantiti i diritti fondamentali indipendentemente dalla loro nazionalità. Tuttavia molti di questi ragazzi, una volta arrivati in Italia, fuggono dai centri di accoglienza e spesso scompaiono. Per contenere questa possibilità, vengono ideati progetti di seconda accoglienza e viene loro assegnato un tutore. Per i bambini da 0 a 6 anni che hanno perso i genitori via mare si cerca di rintracciare la famiglia o si procede ad un'eventuale affido o adozione (*Santerini M., 2017*).

Da una prospettiva storica, l'arrivo dei primi flussi migratori si registra nei primi anni 70, con l'inizio della crisi del petrolio. L'Italia diventa meta degli immigrati che non possono più raggiungere i paesi europei a causa della chiusura delle frontiere da parte degli Stati più industrializzati. I primi stranieri che si stabilizzano nel nostro Paese sono di

provenienza diversificata: troviamo cileni, cinesi, egiziani, tunisini e americani. Diffusa tra gli immigrati è la componente femminile che trova occupazione nei lavori domestici. Negli anni 80 aumenta l'afflusso di immigrati dai Paesi africani (91.466) che arrivano quasi ad eguagliare gli asiatici (95.309) mentre gli americani (108.725) abitano nel nostro Paese anche se non spinti da nessuna necessità. Nel 1990 con la Legge n. 39, la cosiddetta "Legge Martelli", molti immigrati di origine africana sono riusciti a regolarizzare la loro permanenza in Italia, passando da 99.878 del 1989 ai 238.130 del 1990, mentre gli asiatici raggiungono i 145.812 (*Di Bello M., 2000*).

Nel 1999 sbarchi di albanesi e kosovari fanno registrare punte di 50mila persone e negli anni 2000 si registra una media di 23mila persone all'anno. Gli anni successivi, dal 2008 al 2013, sono i più instabili: il 2011 e il 2013 registreranno gli sbarchi più consistenti, con 63mila persone nel 2011 e 43mila nel 2013. Dal 2014 al 2017 si ha un nuovo periodo di flussi migratori e l'Italia arriva ad accogliere oltre 600mila migranti (170mila nel 2014, 153mila nel 2015, 181mila nel 2016 e 120mila nel 2017), più di quanti siano stati accolti nei vent'anni precedenti (*Frigo A., 2018*) (*Tabella 1*).

Secondo quanto riportato dall'ISTAT, in Italia, al 1° gennaio 2018 risiedevano 5.144.440 stranieri, pari all'8,5 per cento dei cittadini residenti. Di solito la popolazione straniera si concentra al Centro-Nord che accoglie l'84 per cento della popolazione straniera residente, a Sud gli stranieri rappresentano il 4 per cento del totale della popolazione. Il 30 per cento degli stranieri residenti in Italia proviene da un paese dell'Unione Europea, tra questi i Romeni sono la comunità più numerosa: 1.151.395, quasi il 23 per cento degli stranieri in Italia al 1° gennaio 2015. I cittadini non comunitari sono il 70 per cento della popolazione straniera residente, tra questi gli albanesi costituiscono il 9,3 per cento degli stranieri, a seguire si ha l'8,7 per cento dei provenienti dal Marocco, il 5,4 per cento dalla Repubblica Popolare della Cina, il 4,6 per cento dall'Ucraina (*Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018*). Per le altre collettività si è registrato un incremento dei cittadini egiziani (+7,4%, 136mila), bangladesi (+5,7%, 148mila), pakistani (+3,9%, 127mila) e srilankesi (+3,5%, 115mila) (*Marchetti G., Declich S., 2020*).

Nel dossier "Rapporto statistico immigrazione 2020", pubblicato a ottobre 2020, emerge che la popolazione straniera residente in Italia, al 31 dicembre 2019, è aumentata dello 0,9 per cento rispetto al 2018, arrivando a 5,3 milioni di residenti, pari

all'8,8 per cento degli abitanti. Ad aumentare le presenze rispetto all'anno precedente hanno contribuito anche quasi 63mila bambini nati nel corso del 2019 da coppie straniere già presenti in Italia, circa il 15% del totale dei nati. Sempre nel 2019 si è assistito ad un ulteriore calo del numero dei migranti sbarcati nel nostro Paese (11.471, in calo del- 50% rispetto al 2018 e -90,4% rispetto al 2017) e una diminuzione di presenze nei centri di accoglienza, in cui i migranti sono passati da circa 183.700 nel 2017 a poco più di 84.400 a fine giugno 2020: quasi 100.000 persone uscite in appena 2 anni e mezzo, molte delle quali si sono disperse sul territorio, andando spesso ad accrescere il numero degli immigrati irregolari (*Marchetti G., Declich S., 2020*).

Tabella 1 – Cittadini non comunitari regolarmente soggiornati, indicatori per cittadinanze selezionate. Anni 2016 e 2017 (valori assoluti e percentuali)

Paesi di cittadinanza	Totale	Donne	Minori	Soggiornanti di lungo periodo	1^ regione
		Valori %	Valori %	Valori %	
2017					
Marocco	454,817	45.4	27.3	68.9	Lombardia (23,1%)
Albania	441,838	48.6	25.7	71.3	Lombardia (20,7%)
Cinese, Repubblica Popolare	318,975	49.6	25.7	51.0	Lombardia (22,4%)
Ucraina	234,066	79.1	8.7	69.4	Lombardia (21,5%)
Filippine	162,469	57.3	20.9	59.3	Lombardia (33,6%)
India	157,978	39.8	22.1	56.5	Lombardia (32,2%)
Egitto	137,668	30.9	32.6	62.8	Lombardia (65,9%)
Bangladesh	132,397	27.2	19.3	54.0	Lazio (29,8%)
Moldova	130,447	66.9	17.5	71.2	Veneto (26,6%)
Pakistan	118,181	28.5	22.9	51.3	Lombardia (34,1%)
Altri paesi	1,425,301	47.9	20.0	56.4	Lombardia (24,8%)
Totale	3,714,137	48.5	21.9	60.7	Lombardia (25,6%)
2016					
Marocco	510.450	45,1	31,6	68,2	Lombardia (23,7%)
Albania	482.959	48,3	28,4	71,1	Lombardia (21,1%)
Cinese, Repubblica Popolare	333.986	49,4	25,9	46,3	Lombardia (22,3%)
Ucraina	240.141	79,2	9,0	63,8	Lombardia (21,9%)
India	169.394	39,1	24,7	54,8	Lombardia (33,5%)
Filippine	167.176	57,3	21,8	55,8	Lombardia (34,3%)
Egitto	143.232	30,7	34,3	59,8	Lombardia (67,4%)
Bangladesh	142.403	28,4	23,0	53,7	Lazio (28,1%)
Moldova	141.305	66,9	18,0	63,8	Veneto (26,8%)
Pakistan	122.884	30,4	27,3	53,6	Lombardia (36,8%)
Altri paesi	1.477.203	48,7	22,1	56,5	Lombardia (25,9%)
Totale	3.931.133	48,7	24,2	59,5	Lombardia (26,3%)

Fonte: Elaborazioni Istat su dati del Ministero dell'Interno

La popolazione straniera è equilibrata nel rapporto tra i generi, anche se è presente un leggero vantaggio femminile (51,4%); tuttavia questo equilibrio nasconde un disequilibrio all'interno delle diverse comunità. Ad esempio, la collettività ucraina è

sbilanciata al femminile, mentre è presente una prevalenza maschile per gli originari del Bangladesh. L'equilibrio tra i sessi, per la popolazione straniera, è stata raggiunta nel tempo come nel caso dei marocchini che in passato presentavano uno squilibrio a favore dei maschi. Altre popolazioni, come i cinesi, hanno avuto fin da subito una composizione di genere equilibrata; questo perché le migrazioni sono quasi sempre state di tipo familiare (*Conti C., Guarnieri A., Istat, 2018*).

Dai dati Istat, emerge che anche se con alcune differenze per le diverse collettività, la popolazione straniera è molto giovane con un'età media sotto i 34 anni. Tra gli stranieri, i ragazzi tra 0 e 14 anni, hanno una rilevanza superiore di 5 punti percentuali rispetto a quella che hanno per gli italiani. La classe di età tra 15 e 39 anni pesa poi quasi il 45 per cento sul totale della popolazione straniera, mentre per quella italiana solo per il 26,2 per cento. Viceversa, le persone di 65 anni hanno, per gli stranieri, una rilevanza del 3 per cento, mentre per gli italiani pesano di più degli under 14 (23,7% contro il 13,2%) (*Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018*).

Negli ultimi anni sono cambiate le cause degli arrivi; infatti è notevolmente diminuita la presenza di stranieri che arrivano nel nostro Paese per motivi di lavoro. Se fino al 2010 le migrazioni avvenivano per motivi di lavoro, dal 2011 la causa più diffusa è diventata il ricongiungimento familiare, sebbene di recente, l'Istat, registra un declino anche per questa motivazione. Per comprendere le cause di questa dinamica è utile fare riferimento ai decreti flussi. Nel decreto per il 2015 sono stati ammessi 17.850 ingressi per lavoro non stagionale e nella maggior parte dei casi sono stati convertiti dei permessi da studio a lavoro, mentre gli ingressi ammessi dall'estero sono stati meno di 6mila; a questi vanno sommati 13mila lavoratori stagionali. Il decreto flussi emanato nel 2010 permetteva l'ingresso di 86.580 cittadini non comunitari e residenti all'estero per il lavoro non stagionale (*Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018*).

Tabella 2 – Nuovi permessi rilasciati a cittadini non comunitari per motivo. Italia, anni 2007-2016 (valori assoluti e percentuali)

Anni	Lavoro	Famiglia	Studio	Asilo umanitari	Altro	Totale
valori assoluti						
2007	150.098	86.468	11.523	9.971	9.540	267.600
2008	145.091	101.613	12.426	18.345	8.767	286.242
2009	250.883	111.145	15.628	7.300	8.075	393.031
2010	358.870	178.797	26.343	10.336	24.221	598.567
2011	124.544	140.846	31.295	42.672	22.333	361.690
2012	70.892	116.891	31.005	22.916	22.264	263.968
2013	84.540	105.266	27.321	19.146	19.373	255.646
2014	57.040	101.422	24.477	47.873	17.511	248.323
2015	21.728	107.096	23.030	67.271	19.811	238.936
2016	12.873	102.351	17.130	77.927	16.653	226.934
valori percentuali						
2007	56,1	32,3	4,3	3,7	3,6	100,0
2008	50,7	35,5	4,3	6,4	3,1	100,0
2009	63,8	28,3	4,0	1,9	2,1	100,0
2010	60,0	29,9	4,4	1,7	4,0	100,0
2011	34,4	38,9	8,7	11,8	6,2	100,0
2012	26,9	44,3	11,7	8,7	8,4	100,0
2013	33,1	41,2	10,7	7,5	7,6	100,0
2014	23,0	40,8	9,9	19,3	7,1	100,0
2015	9,1	44,8	9,6	28,2	8,3	100,0
2016	5,7	45,1	7,5	34,3	7,3	100,0

Fonte: Elaborazioni Istat su dati del Ministero dell'Interno

Contemporaneamente sono aumentati i permessi per asilo e motivi umanitari. Da diverso tempo, infatti, il nostro Paese si trova a dover gestire flussi migratori maggiormente legate alla ricerca di asilo e protezione da parte di persone che fuggono da conflitti e oppressioni (Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018). Il loro status è disciplinato dalla convenzione di Ginevra del 1951, un trattato firmato da 147 paesi facenti parte delle Nazioni Unite. La convenzione nasce nel dopoguerra per dare un riconoscimento giuridico alle persone che temono di essere perseguitate. In essa è contenuto il principio di non-respingimento, ovvero il divieto di espellere queste persone verso luoghi la cui vita potrebbe essere messa in pericolo. In Italia è l'art. 10 comma 3 della Costituzione a garantire il diritto d'asilo (Santerini M., 2017).

Tabella 3 – Cittadini non comunitari entrati in Italia per asilo politico e motivi umanitari nel 2016, indicatori prime dieci cittadinanze

Paesi di cittadinanza	Valori assoluti	Composizione percentuale	Quota di maschi	Variazione % rispetto al 2014	Quota di permessi per asilo sul totale dei permessi	Quota di minori
Nigeria	17.306	22,2	76,1	26,0	83,4	2,5
Pakistan	11.063	14,2	99,1	29,1	71,0	0,7
Gambia	6.529	8,4	98,4	-9,7	91,6	5,3
Senegal	5.527	7,1	98,2	2,1	62,7	2,5
Mali	4.865	6,2	98,7	-7,2	95,2	2,3
Bangladesh	4.709	6,0	99,6	-7,4	53,0	1,8
Costa d'Avorio	4.620	5,9	88,0	84,7	84,9	2,5
Guinea	3.541	4,5	98,6	163,3	89,5	3,2
Ghana	3.233	4,1	97,4	11,6	74,1	2,0
Afghanistan	2.577	3,3	98,3	-30,9	91,0	1,6
Altri Paesi	13.957	17,9	72,7	42,3	9,7	6,9
Totale	77.927	100,0	88,4	15,8	34,3	3,2

Fonte: Elaborazioni Istat su dati del Ministero dell'Interno

In base a quanto è stato pubblicato dal Ministero degli Interni, nel 2016 sono sbarcati sulle coste italiane 181.436 migranti e sono state presentate 124mila istanze di protezione internazionale. Nel 2016 sono stati concessi oltre 77 mila e 900 permessi a persone arrivate in Italia in cerca di asilo politico e protezione umanitaria superando il 34% del totale dei flussi. I nuovi connotati dei flussi migratori hanno avuto conseguenze anche nella distribuzione territoriale che hanno visto aumentare l'importanza delle regioni del Sud e delle Isole, nello specifico della Sicilia vista come meta di approdo e di prima accoglienza. Un ruolo decisivo era dato dai network migratori che avevano il compito, nelle migrazioni per lavoro e ricongiungimento, di accompagnare i migranti a raggiungere familiari e amici nelle città in cui avevano trovato lavoro o si erano stabilizzati (*Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018*).

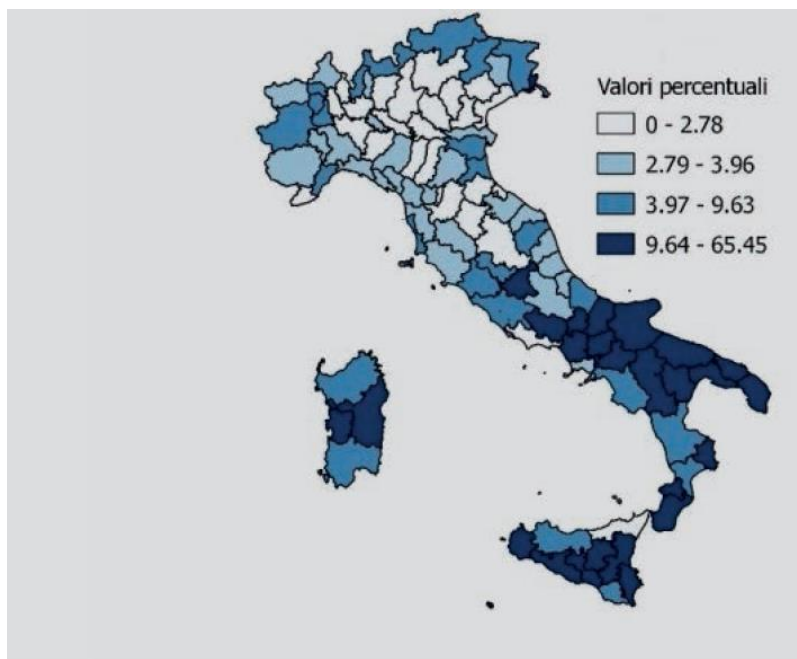
Diverso è il discorso per gli immigrati in cerca di protezione che arrivano via mare. Dai dati Istat del 2018 emerge che la composizione di genere dei richiedenti asilo è squilibrata: nell'88,4% dei casi si tratta di uomini; le donne nigeriane rappresentano il 24%, e la costa d'Avorio si colloca sotto il 3% per tutte le principali collettività arrivate in Italia in cerca di protezione. I minori rappresentano il 3,2% dei flussi in ingresso per queste motivazioni. La graduatoria delle cittadinanze per numero di arrivi vede al primo posto la Nigeria (17.306) che da sola copre oltre il 22% dei nuovi ingressi; la Guinea fa registrare un incremento del 163,3% dei permessi rilasciati per asilo e protezione (*Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018*).

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale di questi nuovi flussi, dai dati Istat del 2018 emerge quanto segue: Il Nord-ovest accoglie il 25,9 per cento dei richiedenti asilo e delle persone sotto protezione umanitaria, il Nord-est il 20,7%; il Centro il 19,2%. Il Mezzogiorno, con il suo 32,4% è il luogo che accoglie la percentuale più elevata di questi flussi perché rappresenta il principale punto di accesso. Rispetto al 2017 l'affluenza dei flussi in Sicilia è diminuito, passando dal 20 al 9% degli ingressi. Nel 2018 la Sicilia viene superata dalla Lombardia, la quale ospita il 14% degli ingressi per asilo e protezione (Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018) (Figura 1).

A differenza dei migranti che entrano nel nostro Paese per motivi familiari e/o per lavoro che si muovono all'interno di network migratori riconosciuti, i richiedenti asilo e sotto protezione umanitaria, al loro arrivo, non hanno punti di riferimento e per questo hanno una maggiore tendenza alla mobilità. Essi, infatti, arrivano nel Mezzogiorno, ma poi tendono a spostarsi verso il Centro-nord dove si stabilizzano. Dai dati Istat del 2018 emerge che quasi il 42% di questi nuovi flussi, tra il 2011 e il 2016, abbia rinnovato il permesso in una provincia diversa rispetto a quella di prima emissione. Fra i diversi motivi troviamo la mancanza di rinnovi che questa tipologia di permessi comporta: la percentuale di chi ha avuto un primo permesso per asilo nel 2011 e di chi risulta ancora presente nel 2016 è del 38% e quindi di 12 punti al di sotto della media (Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018) (Grafico 1).

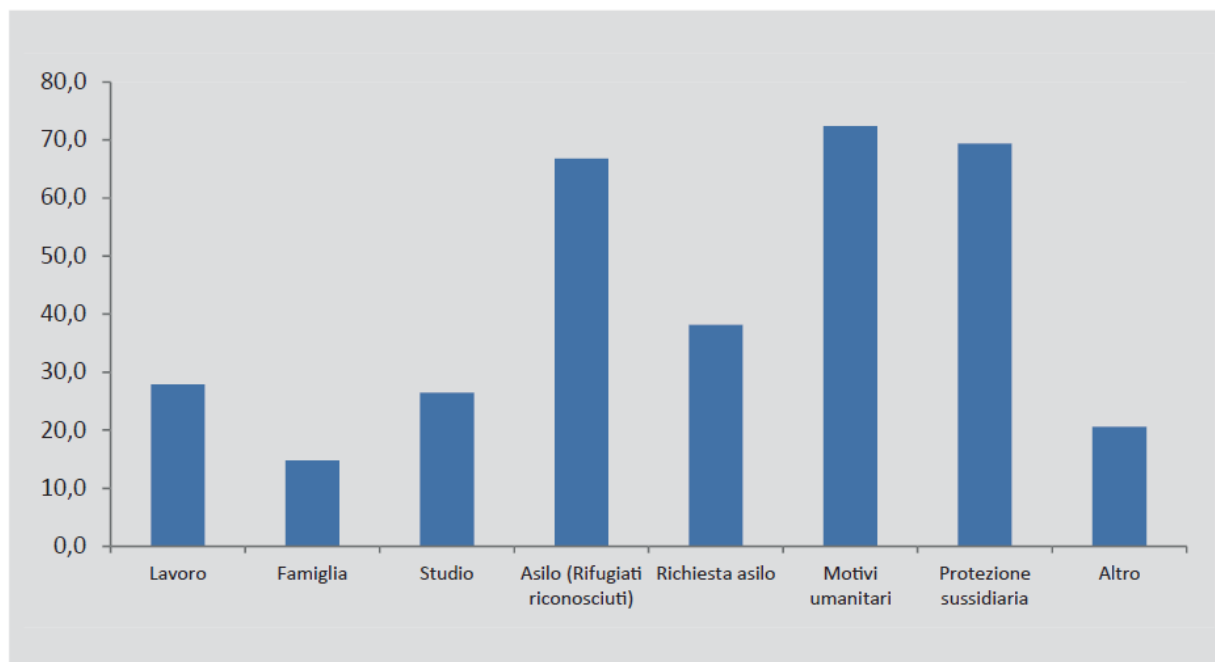
Con l'aumento degli ingressi per richiesta asilo, si può supporre che l'Italia dovrà gestire sempre più flussi di migrazioni temporanee, destinati a non mettere radici sul territorio (Conti C., Guarnieri A., ISTAT, 2018).

Figura 1 – Cittadini non comunitari con un permesso per asilo, richiesta asilo, protezione sussidiaria o motivi umanitari per 100 cittadini non comunitari presenti al 1° gennaio 2016



Fonte: Elaborazioni Istat su dati del Ministero dell'Interno

Grafico 1 – Quota di cittadini non comunitari entrati in Italia nel 2011, iscritti in anagrafe nel 2016 in una provincia diversa da quella di ingresso per motivi del permesso (valori percentuali)



Fonte: Elaborazioni Istat su dati del Ministero dell'Interno

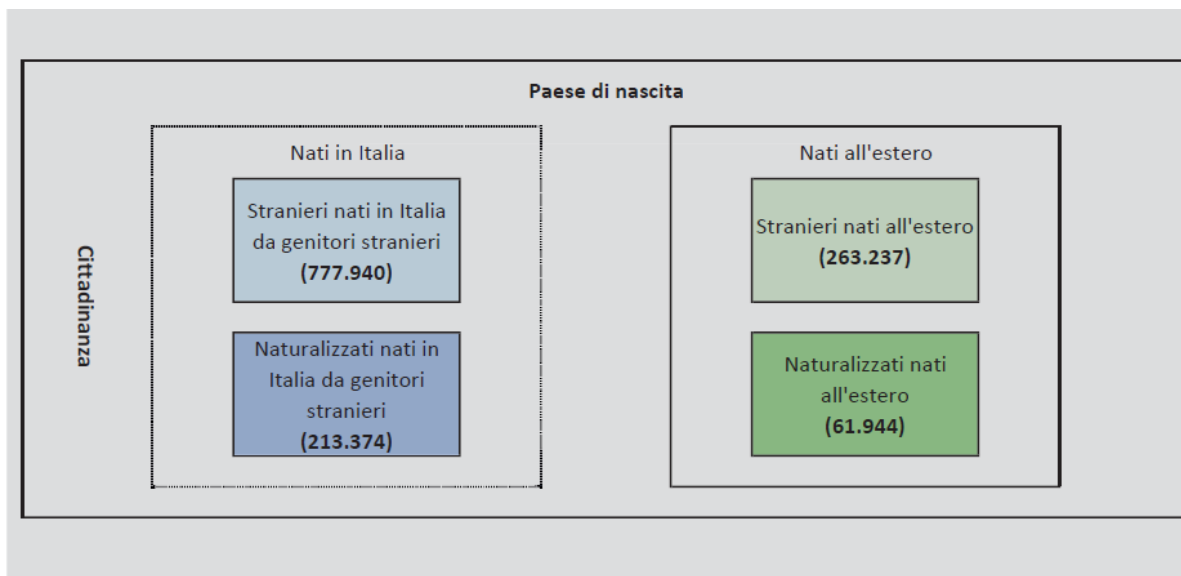
1.2. FIGLI DI IMMIGRATI: LE SECONDE GENERAZIONI

Nel XXI secolo, il fenomeno migratorio ha assunto grande importanza: il numero dei residenti stranieri è aumentato di oltre 10 volte in poco più di 25 anni. Ad aumentare notevolmente i numeri sono state le generazioni migratorie successive, in virtù del fatto che ai migranti si sono aggiunti i loro figli (*Strozza S., ISTAT, 2020*).

Secondo i dati anagrafici dell'Istat, nel 2018, gli stranieri residenti in Italia con meno di 18 anni sarebbero diventati un milione e 40 mila; un numero che non tiene in considerazione dei minorenni diventati italiani, di quelli nati con il passaporto italiano perché figli di coppie miste e dei maggiorenni figli di immigrati, nati in Italia o arrivati in Italia quando erano molto piccoli e che attualmente sono ancora stranieri o sono diventati cittadini italiani. È evidente come i giovani figli di immigrati siano diventati un numero consistente e che saranno una componente rilevante della popolazione adulta della società italiana (*Strozza S., ISTAT, 2020*).

Con il termine “*seconda generazione*”, si fa quindi riferimento ai figli dei cittadini stranieri nati nel Paese di immigrazione. In molti casi la stessa espressione viene utilizzata per indicare anche gli stranieri immigrati prima dei 18 anni. Dai dati statistici Istat emerge che nel 2018, in Italia, i minori di seconda generazione sono 1 milione e 316 mila: di questi il 75% è nato in Italia. I minori di seconda generazione si concentrano soprattutto nelle regioni del Nord-Ovest e del Nord-Est. Dal 2000 al 2017 il flusso delle seconde generazioni nate in Italia è formato da 1 milione e 100 mila bambini; mentre dal 2011 ad oggi sono stati iscritti all'anagrafe 324 mila stranieri minorenni (*Conti C., ISTAT, 2020*).

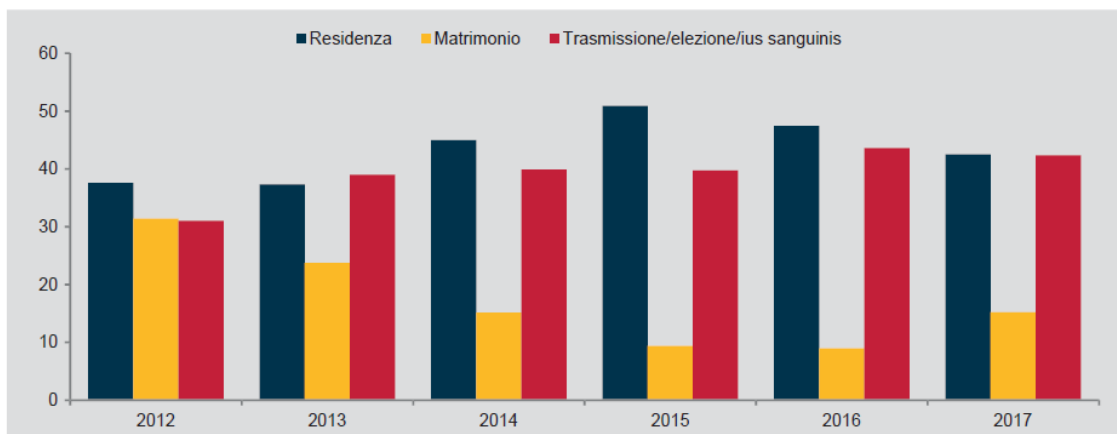
Grafico 2 – Classificazione dei minori residenti in Italia per paese di nascita e cittadinanza al 1 gennaio 2018



Fonte: Elaborazioni su dati Istat

Un'importante novità degli ultimi anni è rappresentata dall'aumento di giovani immigrati e ragazzi di seconda generazione che diventano cittadini italiani; nel 2017 sono stati oltre 54 mila i minori che hanno acquisito la cittadinanza italiana (*Rottino F.M., ISTAT, 2020*). A livello normativo i minori stranieri possono ottenere la cittadinanza per passaggio del diritto da parte dei genitori o dopo aver compiuto 18 anni a condizione che abbiano vissuto in Italia ininterrottamente e legalmente fino a quell'età. Attraverso lo *Jus soli temperato* la cittadinanza viene attribuita automaticamente ai nati in Italia, ma limita il diritto ai genitori in possesso di carta di lungo soggiorno (*Santi M., 2017*). Da tenere in considerazione è lo *Jus culturae* attraverso il quale viene manifestato il desiderio di connettere il concetto di cittadinanza con quello di integrazione (*Rossi, F., 2021*); esso rappresenta infatti lo studio e l'istruzione. In questo caso, il minore acquisisce il diritto alla cittadinanza frequentando regolarmente un percorso formativo per almeno 5 anni nel territorio italiano.

Grafico 3 – Acquisizioni di cittadinanza italiana per anno e motivo di acquisizione (a). Anni 2011-2017 (valori percentuali)



Fonte: Istat, Stime

(a) La modalità "trasmissione/elezione" comprende le acquisizioni di cittadinanza dei minori per trasmissione dei genitori e quelle dei nati in Italia che al compimento del diciottesimo anno di età scelgono la cittadinanza italiana.

Dai dati Istat emerge che nel 2018 erano in 275mila i minorenni che hanno ottenuto la cittadinanza per acquisizione, il 78% dei quali nati in Italia. Ottenere la cittadinanza non vuol dire permanere in Italia, infatti, molti ragazzi dopo averla acquisita decidono di spostarsi in altri posti. Sempre dai dati Istat del 2018 emerge che tra il 2012 e il 2017 il 7% dei quasi 283mila minori che hanno ottenuto la cittadinanza sono emigrati all'estero e quasi l'83% hanno scelto come meta altri paesi dell'Unione Europea: Regno Unito (41,6%), Francia (26,4%), e Germania (10%) (Rottino F.M., ISTAT 2020).

Tabella 4 – Cittadini italiani per acquisizione minorenni al 1 gennaio 2018 per luogo di nascita e principali paesi di cittadinanza di origine (valori assoluti e percentuali)

PAESE DI CITTADINANZA	Nati all'estero	Nati in Italia	% Nati in Italia	Totale
Marocco	6.371	57.577	90,0	63.948
Albania	2.650	40.001	93,8	42.651
India	2.937	10.660	78,4	13.597
Pakistan	3.764	8.147	68,4	11.911
Romania	2.034	8.201	80,1	10.235
Bangladesh	1.739	8.023	82,2	9.762
Tunisia	799	8.848	91,7	9.647
Senegal	2.331	6.353	73,2	8.684
Macedonia	1.392	6.117	81,5	7.509
Egitto	1.055	6.379	85,8	7.434
Altri Paesi	36.872	53.068	59,0	89.940
Totale	61.944	213.374	77,5	275.318

Fonte: Istat, Stime

Gli immigrati di seconda generazione rappresentano una “generazione-ponte” di giovani con capacità interculturali necessarie per la società globale in cui viviamo, caratterizzata

dalla complessità e dalla necessità di nuovi modi di comunicazione e comprensione. I nuovi giovani possono avere un ruolo centrale nella trasformazione del nostro Paese formato da una società sempre più vecchia perché rappresentano un fattore di apertura e quindi di opportunità (Santerini, M., 2017).

1.3. GLI STUDENTI STRANIERI NELLA SCUOLA ITALIANA

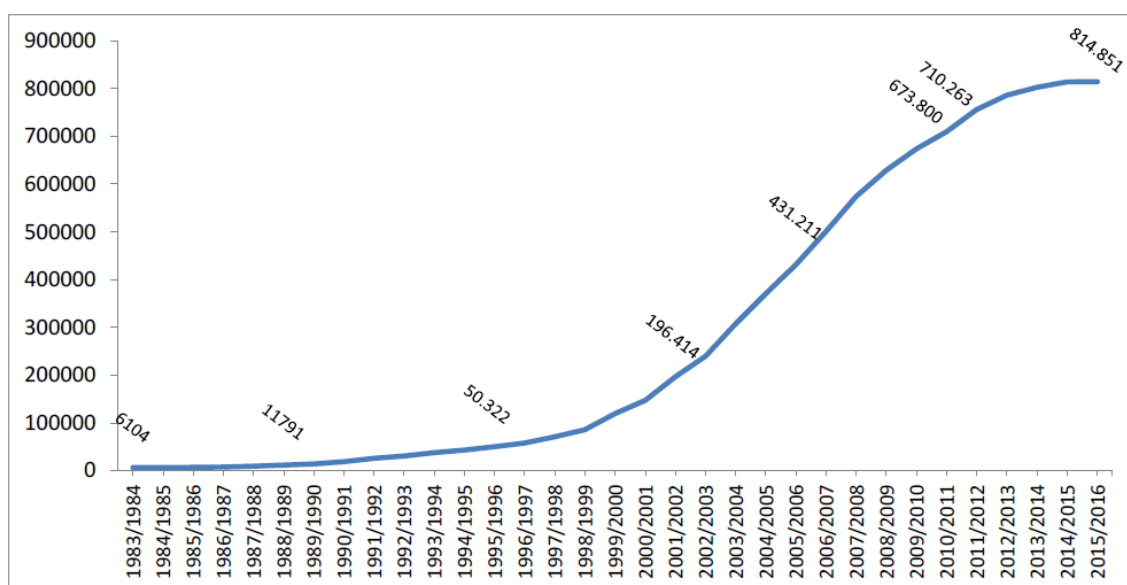
La presenza di giovani migranti sta diventando un fattore sempre più complesso. La maggior parte di questi giovani vivono con la speranza di poter avere un futuro migliore attraverso un'appropriata istruzione. Nell'anno scolastico 1990/91 erano circa 20mila gli studenti stranieri iscritti nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado; nell'anno scolastico 2001/02 erano quasi 200mila e oltre 800mila nell'anno scolastico 2013/14 (Strozza S., 2020). Secondo i dati MIUR, nell'anno scolastico 2016/17 gli studenti stranieri sono stati circa 826mila, ovvero il 9,4% degli alunni. Negli ultimi anni il numero degli studenti stranieri nelle scuole dell'infanzia si è ridotto (anche perché sono aumentati i bambini che hanno ottenuto la cittadinanza), tuttavia, la loro incidenza percentuale risulta maggiore a causa della diminuzione degli alunni italiani. Diversa è la situazione per la scuola primaria, all'interno della quale si registra un aumento degli alunni stranieri. I dati più sostanziali si registrano nella scuola secondaria, con una crescita che, in dieci anni, supera il 60% (MIUR, 2018).

Una recente pubblicazione del MIUR “*Alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*” mi dà la possibilità di vedere l'evoluzione del fenomeno e di comprendere quanto sia impegnativo da un punto di vista organizzativo, gestionale, didattico e culturale.

I primi dati ufficiali dell'Istat sugli studenti stranieri segnano la presenza di 6.104 studenti nell'anno scolastico 1983/84. Nei primi anni 90 la presenza di alunni stranieri aumenta, arrivando a superare nel 1995/96 i 50mila studenti. Ma è nella seconda metà degli anni 90 che il flusso degli studenti stranieri cresce a dismisura. Diverse crisi e fattori socio-economici causano grandi afflussi di popolazione adulta in cerca di opportunità e quindi di bambini e adolescenti in età scolare. Contribuiscono a far aumentare i numeri dei flussi migratori sia i ricongiungimenti familiari sia le nascite dei figli d'immigrati nel territorio

italiano. Nel 1996/97 gli studenti stranieri crescono di oltre 7mila e agli inizi degli anni 2000 arrivano a circa 147 mila. Nel primo decennio degli anni 2000, l'Italia è la prima meta per gli immigrati che fuggono via mare (Nigeria, Somalia, Eritrea) e per gli immigrati che provengono dall'Europa dell'Est, in particolare dalla Romania. Nell'anno scolastico 2004/05 gli studenti stranieri sono circa 371 mila; nel 2008/09 630 mila e nel 2015/16 arrivano a 815 mila (MIUR, 2017).

Grafico 4 – Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) – AA. SS. 1983/1984 – 2015/2016



Fonte: MIUR, ufficio statistiche, 2017

La presenza di studenti stranieri nel sistema scolastico italiano permette, da qualche anno, di mantenere stabile la curva della popolazione scolastica totale, derivante dal calo degli studenti italiani. Dal 2011 al 2016 gli studenti italiani sono passati da 8.205.000 a 8.012.00, facendo registrare una diminuzione del 2,3%, mentre gli studenti stranieri sono passati da 756.000 mila a 815.000 mila, aumentando del 7,8% (MIUR, 2017).

Tabella 5 – Alunni con cittadinanza italiana e non italiana (valori assoluti e variazioni percentuali) – AA. SS. 2011/2012 – 2015/2016

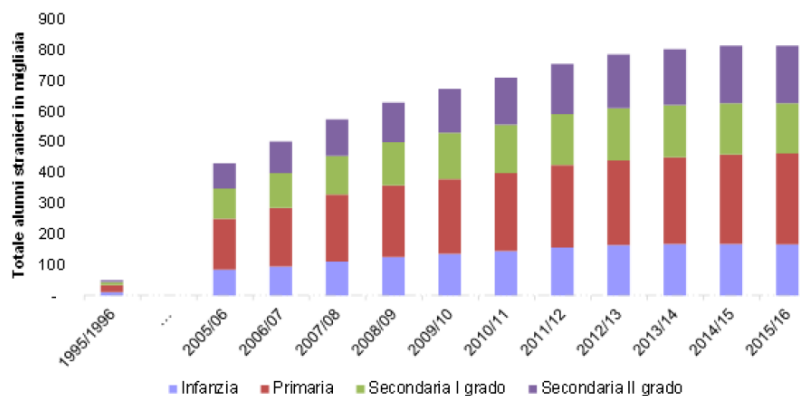
		Totale	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri
		v.a.			Variazioni percentuali rispetto all'anno precedente		
2011/2012		8.960.166	8.204.227	755.939	-	-	-
2012/2013		8.943.353	8.156.723	786.630	-0,2	-0,6	4,1
2013/2014		8.920.228	8.117.175	803.053	-0,3	-0,5	2,1
2014/2015		8.885.802	8.071.594	814.208	-0,4	-0,6	1,4
2015/2016		8.826.893	8.012.042	814.851	-0,7	-0,7	0,1
Variazione	v.a.	-133.273	-192.185	58.912			
2015/2016 -							
2011/2012	ln %	-1,5	-2,3	7,8			

Fonte: MIUR, ufficio statistica, 2017

L'aumento di nascite di bambini stranieri in Italia fa sì che sia la scuola primaria a registrare il maggior numero di presenze; nel 2016 sono stati 297 mila i bambini stranieri che hanno frequentato la scuola primaria, i quali rappresentavano il 10,6% del totale degli alunni. Stessa cosa si può dire della scuola dell'infanzia, nella quale gli alunni stranieri costituiscono, nel 2016, il 10% del totale degli alunni. Ciononostante nell'anno scolastico 2015/16 si sono registrate 1.573 presenze di alunni stranieri in meno rispetto al 2014 (*MIUR, ufficio statistica, 2016*). Nella scuola secondaria di II grado, gli studenti stranieri presenti nell'anno scolastico 2015/16 sono pressappoco 188 mila, quindi si registra un aumento dello 0,1% rispetto al 2014, anno in cui si sono registrati 168 mila alunni stranieri. La crescita più sostanziale degli alunni stranieri nelle scuole italiane si è registrata dal 2011 al 2016, anni contraddistinti da un rallentamento della crescita (*MIUR, 2017*) (*Grafico 5*).

Dai dati MIUR del 2016 emerge che la regione che ospita più studenti stranieri è la Lombardia con i suoi 203.979 alunni, un quarto di quelli presenti in Italia (25%); a seguire c'è l'Emilia Romagna, il Veneto, il Lazio e il Piemonte che ospitano una quota di alunni stranieri tra 9 e il 12%. Nelle regioni meridionali la rilevanza degli studenti stranieri è inferiore rispetto alla media nazionale (*MIUR, 2017*).

Grafico 5 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola – AA. SS. 2005/2006 – 2015/2016

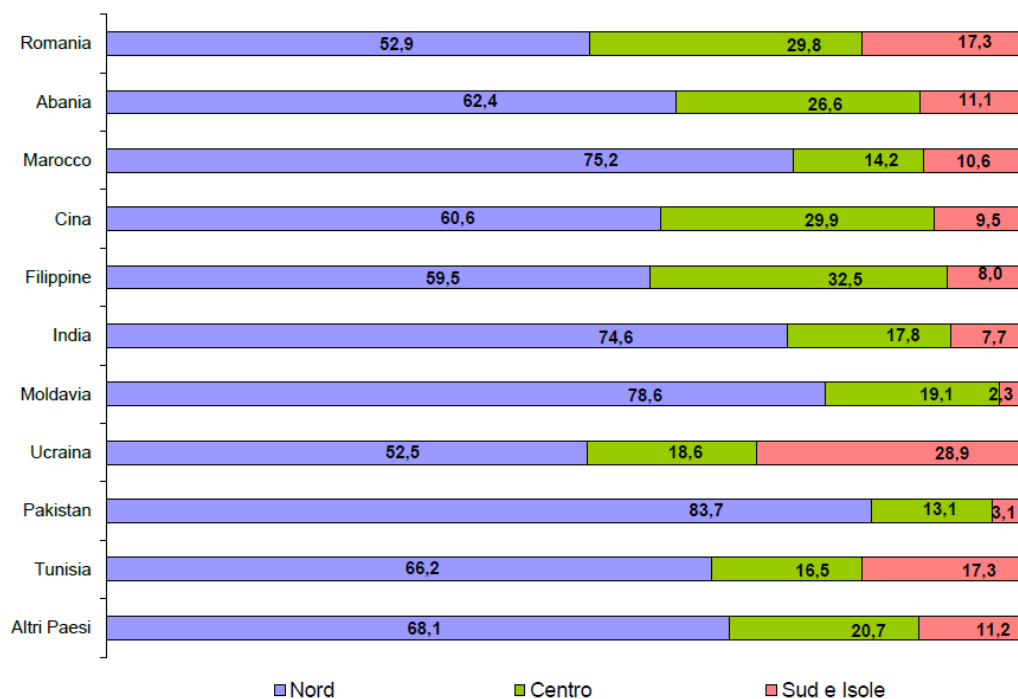


Fonte: MIUR, ufficio statistica, 2017

In riferimento alla scuola dell’infanzia e alla primaria, risulta essere l’Emilia Romagna la regione nella quale si registra il più alto tasso di alunni stranieri, seguita dalla Lombardia e dal Veneto. Per la scuola secondaria di I e II grado tra i primi posti troviamo l’Emilia Romagna e la Lombardia, seguite dall’Umbria e dalla Toscana. Nello studio del MIUR sulla distribuzione a livello provinciale degli studenti stranieri viene confermato che sono maggiormente presenti nelle aree dove si registra un’elevata percentuale di residenti immigrati (*MIUR, 2017*).

Nel complesso, circa il 70% degli alunni stranieri proviene da: Romania, Albania, Marocco, Tunisia. Altre nazionalità frequenti sono: Cina, Filippine, India, Pakistan, Moldava e Ucraina. Gli studenti con cittadinanza Rumena, che compongono il gruppo più numeroso di immigrati, si trovano soprattutto nella regione del Lazio mentre coloro che hanno la cittadinanza albanese e marocchina si concentrano soprattutto in Lombardia. Al contrario, i gruppi di studenti meno numerosi si concentrano in specifiche aree del Nord, Centro e Sud Italia (i tunisini in Sicilia, i cinesi a Prato, gli ucraini in Campania, gli indiani in diverse province) (*MIUR, 2017*).

Grafico 6 – Alunni con cittadinanza non italiana per i primi Paesi di provenienza e per area geografica (valori percentuali) – A.S. 2015/2016



Fonte: MIUR, Ufficio di statistica, 2017

I dati sulla distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole italiane forniti dal MIUR sono essenziali per comprendere e valutare se questi alunni siano concentrati in modo eccessivo all'interno della scuola, anche perché il rischio è la "ghettizzazione" da parte di questi. Il MIUR, in riferimento alla distribuzione degli studenti stranieri nelle scuole e nelle classi, ha fornito precise istruzioni con la CM 2/2010 stabilendo che gli studenti stranieri in ogni classe non possano superare il 30% del totale degli iscritti. Gli uffici scolastici regionali sono inoltre tenuti a mantenere il limite del 30% e a distribuire in modo equilibrato gli alunni stranieri tra le scuole. Tuttavia, i dati rilevati dal MIUR nell'anno scolastico 2015/2016 evidenziano come per molte scuole sia quasi impossibile mantenere il limite indicato. In media, ogni scuola, dovrebbe accogliere 14 alunni con cittadinanza non italiana ma a livello nazionale il 20,1% non ha nessun studente straniero, il 59% delle scuole ha una percentuale di studenti stranieri che arriva al 15% e nel restante 5,5% la percentuale degli alunni stranieri supera il 30% (MIUR, 2017).

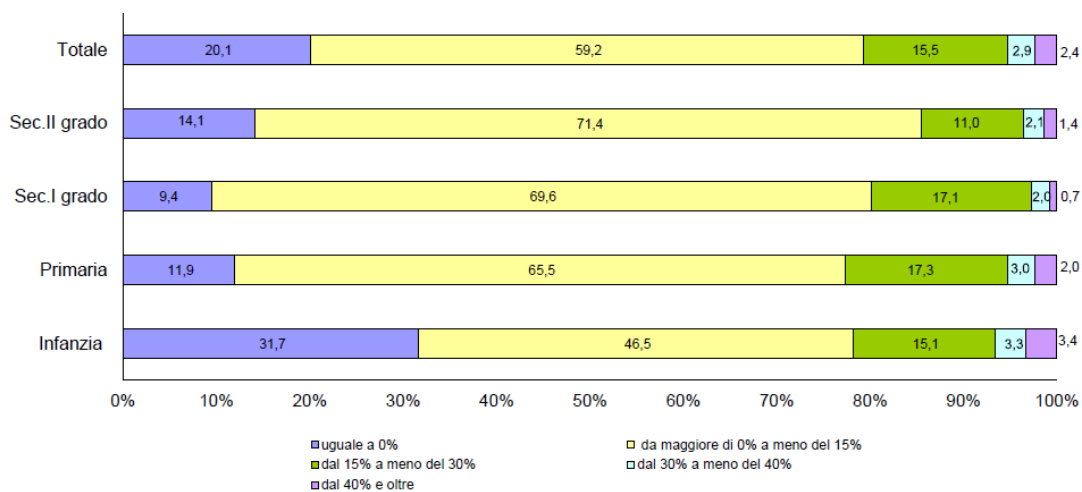
Tabella 6 - Numero di scuole per percentuale di presenze di alunni con cittadinanza non italiana e ordine di scuola (valori assoluti) – A.S. 2015/2016

Ordine di scuola	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% a 50%	oltre 50%	
Infanzia ^(a)	7.462	10.973	3.570	781	410	380	23.576
Primaria	2.039	11.224	2.967	506	239	162	17.137
Secondaria I grado	763	5.716	1.381	163	40	20	8.083
Secondaria II grado ^(b)	1.116	5.647	868	169	73	40	7.913
Totale	11.380	33.560	8.786	1.619	762	602	56.709

(a) La provincia di Trento, della quale si dispone del dato disaggregato solo per gestione, è stata inserita nella classificazione "da maggiore di 0% a meno di 15%" per la scuola privata e nella classificazione "da 15% a meno di 30%" per la scuola pubblica; (b) Sono comprese anche le scuole con codice di percorso di secondo livello.

Fonte: MIUR, ufficio statistica, 2017

Grafico 7 – Scuole per presenza di alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola (composizione percentuale) - A.S. 2015/2016



Fonte: MIUR, ufficio statistica, 2017

Dal grafico si nota che la concentrazione di alunni stranieri è maggiore nella scuola per l'infanzia nella quale la presenza di alunni stranieri supera il 30% e quindi la percentuale di sedi scolastiche è uguale al 6,7%, seguita dalla scuola primaria nella quale la percentuale di sedi scolastiche con oltre il 30% di studenti stranieri è uguale al 5,3%. Al

primo posto, nella distribuzione delle scuole con una percentuale di alunni stranieri maggiore del 30% c'è la Lombardia con 789 scuole che corrispondono al 10,5% delle scuole totali. Segue l'Emilia Romagna con 434 scuole pari al 12,6% del totale e il Veneto con 367 scuole pari all'8,6% delle scuole totali.

Per quanto concerne il numero di classi che raggiungono o superano il limite del 30% troviamo ai primi posti l'Emilia Romana e la Lombardia, dove il numero di queste classi è quasi l'11%. Tuttavia le percentuali variano in base al grado d'istruzione. Infatti in Lombardia si registra una forte percentuale di stranieri negli istituti di secondaria di I grado (8,6% contro il 3,6% a livello nazionale; l'Emilia Romagna registra quasi la stessa percentuale nella scuola secondaria di II grado (8,3% contro 2,7% a livello nazionale) (MIUR, 2017).

La presenza di studenti stranieri è superiore negli istituti scolastici del primo ciclo rispetto agli istituti di secondaria di II grado. Nella scuola primaria vi è il più alto numero di classi con più del 30% di studenti stranieri (8,1%); al contrario, nella scuola secondaria di II grado è presente una percentuale inferiore di classi con più del 30% di studenti stranieri (2,7%) (MIUR, 2017).

Tabella 7 - Classi con oltre il 30% di presenza di alunni stranieri in totale e nati all'estero, per regione e ordine di scuola – scuola statale (valori percentuali) – A.S. 2015/2016

Regioni	classi con oltre il 30% di presenza di alunni stranieri							
	Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado		Totale	
	in totale	nati all'estero	in totale	nati all'estero	in totale	nati all'estero	in totale	nati all'estero
Italia	8,1	0,3	3,6	0,3	2,7	1,4	5,0	0,7
Piemonte	12,1	0,3	5,1	0,8	3,6	1,6	7,4	0,9
Lombardia	15,9	0,3	8,6	0,4	6,1	3,1	10,9	1,2
Veneto	12,9	0,1	4,3	0,2	2,4	1,3	7,3	0,5
Friuli V.G.	11,3	0,2	3,8	0,1	1,9	1,1	6,1	0,5
Liguria	11,6	0,4	6,7	0,7	6,0	4,0	8,4	1,8
Emilia Romagna	15,0	0,4	6,0	0,3	8,3	3,9	10,5	1,7
Toscana	10,1	0,2	6,4	0,4	4,8	2,2	7,2	1,0
Umbria	11,0	0,3	3,6	0,2	5,1	2,6	7,2	1,1
Marche	6,9	0,1	3,0	0,1	3,9	2,1	4,9	0,9
Lazio	4,6	0,2	2,5	0,1	1,0	0,8	2,8	0,4
Abruzzo	2,0	0,3	1,4	0,3	0,3	0,2	1,2	0,2
Molise	0,3	-	1,8	1,8	0,4	0,4	0,7	0,6
Campania	0,6	0,1	0,3	0,1	0,0	0,0	0,3	0,1
Puglia	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Basilicata	0,3	0,3	0,7	0,4	0,1	-	0,3	0,2
Calabria	1,5	0,8	0,2	0,2	0,6	0,6	0,9	0,6
Sicilia	1,5	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1	0,7	0,2
Sardegna	0,7	0,1	0,3	0,3	0,0	0,0	0,3	0,1

Fonte: MIUR, ufficio statistica, 2016

Nell'ultimo decennio si è registrato un crescente afflusso di studenti di origine immigrata nella scuola secondaria di II grado; nell'anno scolastico 2015/2016 gli iscritti sono stati 187.525 mila, pari al 7% degli studenti totali (Tabella 8). Gli alunni stranieri preferiscono i percorsi formativi tecnico-professionali piuttosto che i licei. Questa scelta è data dal voto conseguito dalla scuola secondaria di I grado; infatti il 46% degli alunni stranieri diplomati con la sufficienza decide di iscriversi agli istituti professionali; il 40% agli istituti tecnici e il 15% ai licei. Più il voto è alto e più cresce la percentuale degli studenti che scelgono gli istituti tecnici e i licei (*MIUR, 2016/2017*). I dati raccolti dal MIUR attraverso la procedura di iscrizione online per l'anno 2015/2016 mettono in luce il desiderio e la speranza che gli studenti stranieri hanno nel proseguire gli studi oltre la scuola secondaria di II grado (*MIUR, 2017*).

Tabella 8 – Tasso di passaggio degli studenti con cittadinanza non italiana dalla scuola secondaria di I grado alla scuola secondaria di II grado o ai corsi CFP regionali (valori assoluti e percentuali) – anno 2015/2016

Studenti con cittadinanza non italiana con diploma di scuola secondaria di I grado conseguito nell'A.S. 2014/2015	v.a.	%
Totale	47.080	100,0
<i>di cui:</i>		
- Iscritti alla scuola secondaria di II grado	38.204	81,1
- Iscritti ai corsi CFP regionali	4.099	8,7
- Non hanno effettuato iscrizioni per l'A.S. 2015/2016	4.777	10,1

Fonte: MIUR, ufficio statistica, 2016

Tabella 9 - Alunni con cittadinanza non italiana per settore di scuola secondaria di II grado (valori assoluti e percentuali) A.S. 2015/2016

Percorso / Settore	v.a.	per 100 alunni
Liceo	49.810	3,9
Tecnico	69.209	8,2
Professionale	68.506	12,4
<i>Liceo Artistico</i>	6.311	6,0
<i>Liceo Classico</i>	2.348	1,5
<i>Liceo Europeo</i>	174	4,0
<i>Liceo Internazionale</i>	1.010	4,4
<i>Liceo Linguistico</i>	11.964	5,9
<i>Liceo Musicale e Coreutico</i>	331	2,8
<i>Liceo Scientifico</i>	19.459	3,4
<i>Liceo Scienze Umane</i>	8.213	4,3
<i>Ist. Tecnico Economico</i>	35.223	9,6
<i>Ist. Tecnico Tecnologico</i>	33.986	7,2
<i>Ist. Professionale Servizi</i>	42.580	10,6
<i>Ist. Prof. Industria e Artigianato</i>	20.347	15,7
<i>Percorsi IeFP</i>	4.030	25,2
<i>Bolzano</i>	1.549	
Totale	187.525	7,0

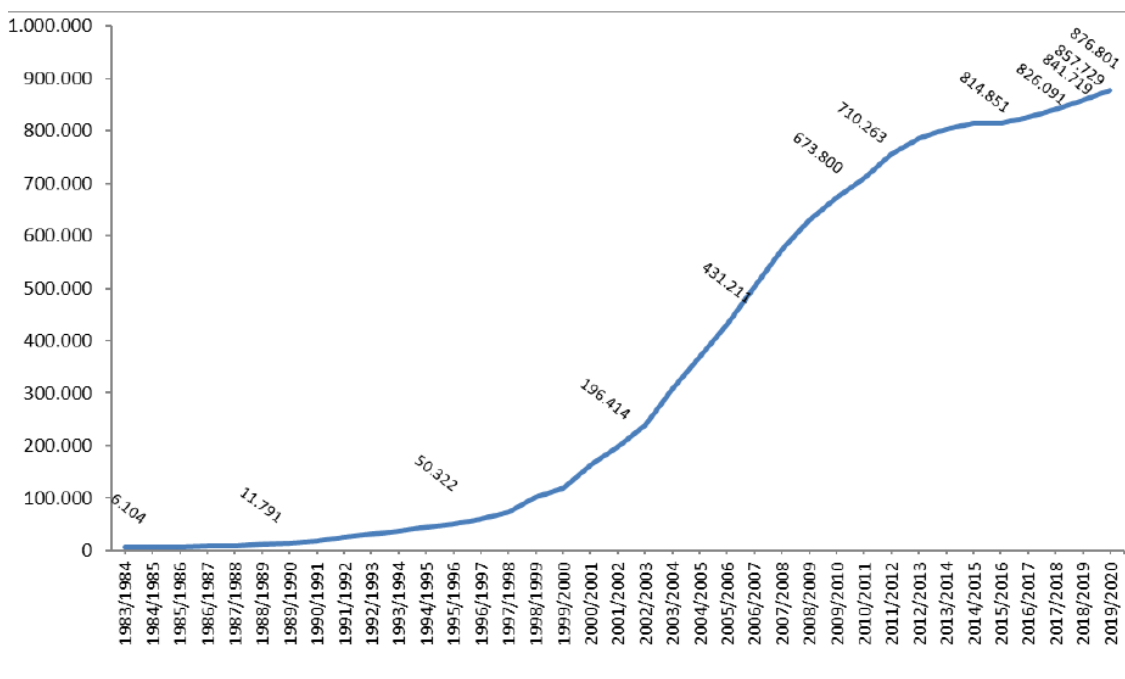
N.B. I dati di Bolzano non sono disponibili per settore

Fonte: MIUR, ufficio statistica, 2016

1.4. LO STUDENTE NON ITALIANO MA NATO IN ITALIA VS LO STUDENTE NON ITALIANO E NATO ALL'ESTERO

Un altro fattore da comprendere è la presenza, nella scuola, di studenti non italiani ma nati in Italia e gli studenti non italiani e nati all'estero. Dai dati MIUR relativi all'anno scolastico 2019/2020 emerge che le scuole italiane accolgono più di 8 milioni di studenti di cui circa 877 mila hanno la cittadinanza non italiana. Tuttavia, rispetto all'anno scolastico 2018/2019 gli studenti sono diminuiti dell'1,1%. Gli studenti con cittadinanza italiana hanno registrato un calo pari al -1,5% mentre gli studenti con cittadinanza non italiana sono aumentati del 2,2%, quindi la loro rilevanza sul totale passa dal 10,0% al 10,3%. La presenza di quest'ultimi tende a stabilizzarsi dal 2010 al 2020; anni che registrano un aumento del 23,4%. La maggior parte degli alunni stranieri è quindi costituita da studenti di seconda generazione, cioè bambini e giovani nati in Italia da genitori immigrati (MIUR, 2021).

Grafico 8 - Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1983/1984 – 2019/2020

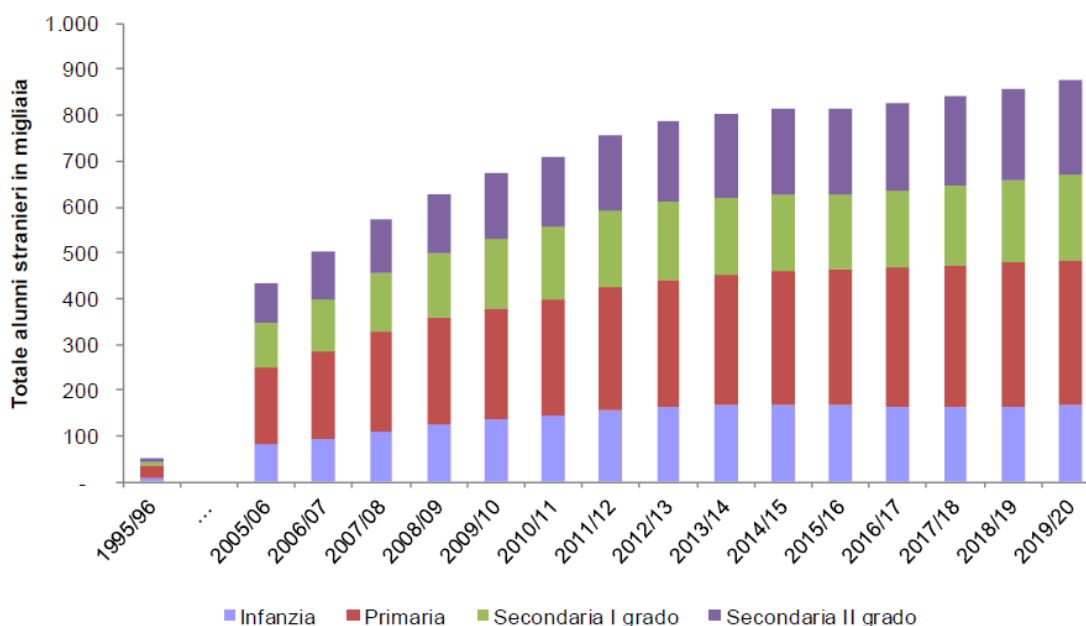


Fonte: MIUR, ufficio statistica e studi, 2021

Il tasso di scolarità dei bambini nella fascia di età 6-13 e dei giovani nella fascia 14-16 con cittadinanza non italiana corrisponde a quello degli alunni italiani. Mentre il tasso di scolarità dei ragazzi tra i 17 e i 18 anni con cittadinanza non italiana si riduce al 73,2% rispetto all'81,1% degli alunni italiani. Una causa principale è dovuta dall'interruzione scolastica che avviene per i giovani tra i 17 e i 18 anni e che non permette a questi alunni con cittadinanza non italiana di avere una formazione completa. Questa interruzione colpisce maggiormente i ragazzi piuttosto che le ragazze (MIUR, 2021).

Nell'anno scolastico 2019/2020, nella scuola Primaria, si è registrato un aumento di 4.530 (+1,4%) di studenti con cittadinanza non italiana. A causa della diminuzione di oltre 60 mila bambini italiani, i 317 mila bambini con cittadinanza non italiana presenti nella scuola Primaria rappresentano la percentuale più cospicua tra i diversi gradi di istruzione. Nella scuola secondaria di I grado si registra un aumento di 7.742 studenti con cittadinanza non italiana (+4,3%); mentre nella scuola secondaria di II grado gli studenti sono quasi 205 mila, aumentando del 2,8% rispetto al 2018/2019 (MIUR, 2021).

Grafico 9 – Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola – AA.SS. 1995/1996, 2005/2006 – 2019/2020



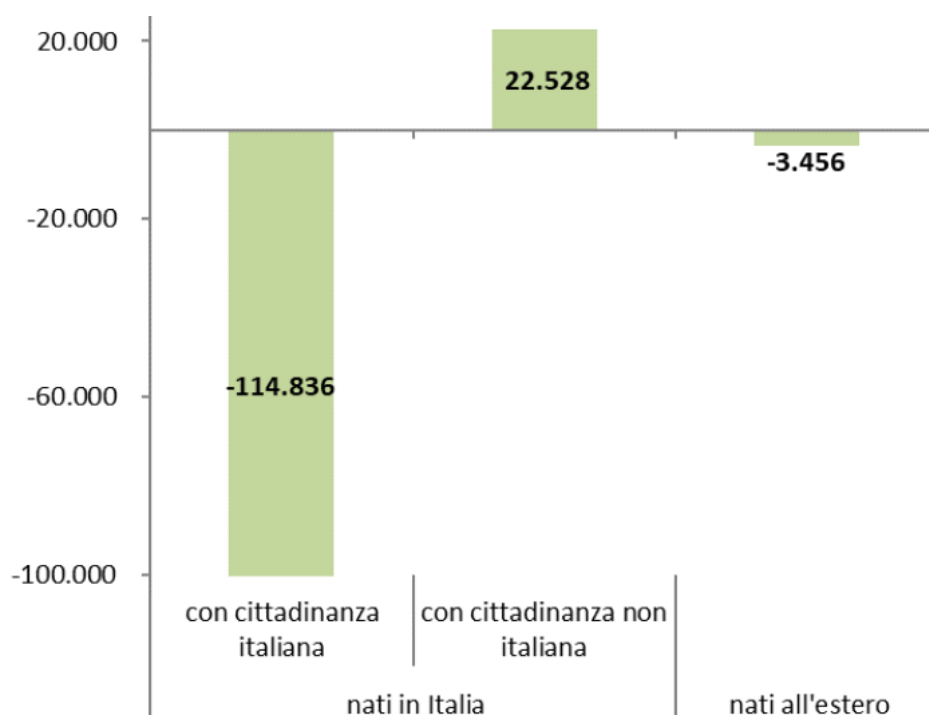
Fonte: MIUR, ufficio statistica e studi, 2021

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale, i dati raccolti dal MIUR per l'anno scolastico 2019/2020, attestano che la maggior parte degli studenti con cittadinanza non italiana si concentra nelle regioni settentrionali (65,3%), seguite dalle regioni del centro (22,2%) e infine nelle regioni del mezzogiorno (12,5%). La Lombardia risulta essere la regione con il più alto tasso di studenti con cittadinanza non italiana (224.089); in Emilia-Romagna, Veneto, Lazio e Piemonte è presente una percentuale compresa tra il 9 e il 12%. Nelle regioni meridionali il numero degli studenti con cittadinanza non italiana è al di sotto della media nazionale, ovvero del 10,3%. Tuttavia, negli ultimi anni, stando sempre a quanto viene evidenziato dai dati MIUR del 2021, l'aumento degli alunni stranieri con cittadinanza non italiana è avvenuto anche nelle regioni meridionali: in Campania, dal 2017 al 2020 gli studenti stranieri sono aumentati dell'11,5% e in Puglia del 7% (MIUR, 2021).

La presenza di studenti stranieri è favorita dalla costante crescita delle seconde generazioni presenti nel nostro territorio. Dal 2015 al 2020 c'è stato un aumento di oltre 95 mila studenti "stranieri" nati in Italia; nel 2020 il tasso dei bambini nati in Italia sul totale degli studenti di origine migratoria è stata del 64,5%, un punto in più rispetto al

2018/2019. Nel Grafico 10 emerge che nel 2019/2020 gli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero sono diminuiti, mentre gli studenti nati in Italia sono aumentati oltre 22 mila. Tuttavia, dai dati rilevati dal MIUR nel 2021, emerge che nella scuola dell'Infanzia, i bambini con cittadinanza non italiana nati in Italia siano diminuiti di oltre 5 mila nell'anno scolastico 2015/2016; mentre nell'ultimo anno sono diminuiti di 1.379, quindi la loro percentuale sul totale dei bambini di origine straniera è calata dall'83,3% all'81,9%; ma a causa della diminuzione dei bambini italiani nelle scuole, la loro incidenza sul totale degli alunni cresce, arrivando nell'anno scolastico 2019/20 a 9,6%. Nella primaria la percentuale dei bambini di origine straniera nati in Italia, rispetto ai bambini nati all'estero è del 74,4%; nella secondaria di I grado è del 62,2% e nella secondaria di II grado è del 40,8%. Inoltre, dai dati del MIUR viene rilevato che il numero degli studenti che entrano per la prima volta nelle scuole italiane è in calo e che questi, arrivando via mare, si concentrano maggiormente nelle aree di approdo (MIUR, 2021).

Grafico 10 – Variazione degli alunni tra gli AA.SS. 2018/2019 e 2019/2020 per Stato di nascita e di cittadinanza



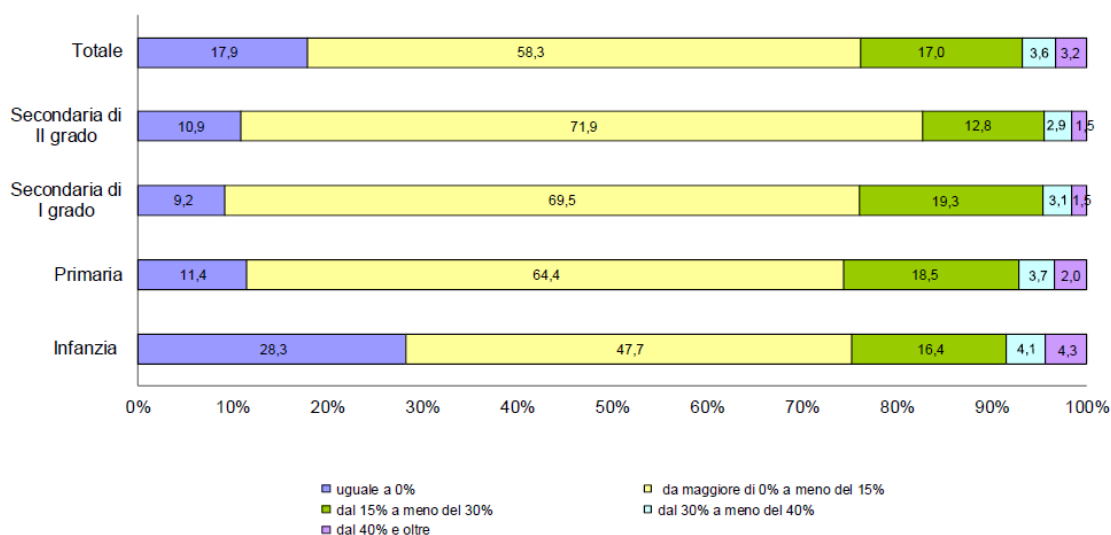
Fonte: MIUR, ufficio statistica e studi, 2021

Sono all'incirca 200 i paesi da cui provengono gli studenti con cittadinanza non italiana: rumeni e albanesi rappresentano quasi un terzo degli alunni stranieri in Italia (31,4%); i

marocchini rappresentano la comunità più corposa del continente africano (12,3%) e l'Egitto da cui provengono quasi 29 mila studenti. Per quanto riguarda l'Asia, la cittadinanza più numerosa è quella cinese con quasi 56 mila studenti (6,4%) (MIUR, 2021).

Un aspetto rilevante è la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole e nelle classi. In base a quanto stabilito dal Ministero nel 2010, il numero degli alunni con cittadinanza non italiana non può superare il 30%. Ciononostante, sono previste delle deroghe: il limite del 30% può essere superato in presenza di alunni con cittadinanza non italiana in possesso di appropriate competenze linguistiche e può essere ridotto in presenza di alunni con cittadinanza non italiana che non abbiano padronanza della lingua o che siano in possesso di documentate difficoltà. I dati MIUR per l'anno scolastico 2019/2020 rilevano un aumento delle scuole che superano la soglia del 30%. Nell'insieme il 17,9% delle scuole non ha nessun alunno con cittadinanza non italiana; il 58,3% ne ha fino al 15%, il 17% ne ha tra il 15 e il 30%. Nel restante 6,8% delle scuole il numero degli studenti con cittadinanza non italiana è maggiore al 30% del totale (MIUR, 2021).

Grafico 11 – Scuole per presenza di alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola (composizione percentuale) – A.S. 2019/2020



Fonte: MIUR, ufficio statistica e studi, 2021

Da una prospettiva territoriale, le regioni che superano il 30% degli studenti con cittadinanza non italiana si trovano al nord: 1.041 in Lombardia, 557 in Emilia-Romagna

e 475 in Veneto. Per quanto riguarda la presenza di questi alunni nelle classi, i dati MIUR segnalano un aumento delle classi con oltre il 30% di studenti con cittadinanza non italiana: 6,1% nel 2019/2020 rispetto al 5,9% nel 2018/2019, al 5,6% nel 2017/2018 e al 5,3% nel 2016/2017 (MIUR, 2021). Da tenere in considerazione il fatto che i dati includono i bambini/ragazzi stranieri ma nati in Italia. Escludendo quest'ultimi, le classi con oltre il 30% di studenti stranieri con cittadinanza non italiana nati all'estero sono lo 0,5%. Nella scuola Primaria si registra una percentuale maggiore di classi con più del 30% di alunni con cittadinanza non italiana, ma anche una percentuale inferiore se si considerano solo i bambini nati all'estero. Nella scuola Secondaria di II grado, invece, è presente una percentuale inferiore di classi con oltre il 30% se si considerano tutti gli studenti con cittadinanza non italiana e una percentuale superiore se si considerano solo gli alunni nati all'estero (MIUR, 2021).

Tabella 10 - Classi con oltre il 30% di presenza di alunni con cittadinanza non italiana in totale e nati all'estero, per regione e ordine di scuola – Scuola statale (valori percentuali) – A.S. 2019/2020

Regioni	classi con oltre il 30% di presenza di alunni stranieri							
	Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado		Totale	
	in totale	nati all'estero	in totale	nati all'estero	in totale	nati all'estero	in totale	nati all'estero
Italia	9,5	0,3	5,9	0,3	2,9	1,0	6,1	0,5
Piemonte	14,4	0,4	9,9	0,5	3,0	1,3	9,2	0,8
Lombardia	18,6	0,3	14,2	0,6	6,7	2,0	13,5	1,0
Veneto	13,8	0,1	6,9	0,2	2,5	1,0	8,2	0,4
Friuli V.G.	13,1	0,6	7,1	1,0	2,2	0,9	7,5	0,8
Liguria	15,8	0,5	10,0	0,2	5,1	2,2	10,3	1,1
Emilia Romagna	17,7	0,2	11,0	0,2	7,6	2,3	12,4	1,0
Toscana	13,1	0,2	8,0	0,2	5,5	1,5	8,9	0,7
Umbria	10,3	0,4	3,2	0,2	5,9	0,8	7,0	0,5
Marche	6,2	0,3	4,0	0,4	3,5	1,4	4,7	0,7
Lazio	5,7	0,2	3,2	0,1	1,6	0,7	3,6	0,4
Abruzzo	3,3	0,1	1,8	0,2	0,8	0,1	2,0	0,1
Molise	0,3	0,3	0,8	0,5	0,6	0,4	0,5	0,4
Campania	0,8	0,1	0,4	0,1	0,3	0,2	0,5	0,2
Puglia	0,4	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,2	0,1
Basilicata	0,9	0,5	0,6	0,4	0,3	0,3	0,6	0,4
Calabria	1,5	0,7	0,5	0,4	0,6	0,4	0,9	0,5
Sicilia	2,1	0,3	0,8	0,1	0,5	0,3	1,1	0,3
Sardegna	0,5	0,1	0,4	0,1	0,2	0,2	0,3	0,2

Fonte: MIUR, ufficio statistica e studi, 2021

Circa l'82,4% degli studenti stranieri, diplomati nella scuola Secondaria di I grado, proseguono nella scuola Secondaria di II grado. Gli studenti con cittadinanza non italiana

e nata in Italia tendono ad iscriversi in istituti tecnici e a proseguire con i licei mentre gli studenti nati all'estero dopo gli istituti tecnici tendono a scegliere gli istituti professionali. Gli studenti nati in Italia tendono a favorire percorsi scolastici considerati più impegnativi e di un livello superiore. Le scelte diventano più complesse quando si tende a considerare la differenza di genere. Infatti, dallo studio svolto dal MIUR emerge che le studentesse con cittadinanza non italiana tendono a scegliere i licei e che quindi questa scelta è più femminile che maschile. Emerge una minore differenza per i percorsi professionali, nei quali si orienta il 28% delle studentesse straniere contro il 31,2% del totale. Mentre i ragazzi preferiscono il settore Industria e Artigianato, le ragazze nate all'estero preferiscono quello dei Servizi (17%). In riferimento agli istituti tecnici, le studentesse straniere, allo stesso modo delle italiane, preferiscono il settore economico rispetto all'indirizzo Tecnologico (MIUR, 2021).

Tabella 11 – Alunni di scuola Secondaria di II grado per genere, cittadinanza, percorso e settore scolastico (composizione percentuale) – A.S. 2019/2020

Percorso/Settore	MASCHI E FEMMINE				FEMMINE			
	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non italiana			Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non italiana		
		Totale	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero		Totale	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero
Percorso								
Liceo	52,1	30,5	35,7	27,0	65,1	41,9	47,8	37,7
Tecnico	30,7	38,3	39,6	37,4	19,7	30,1	29,8	30,3
Professionale	17,2	31,2	24,7	35,7	15,2	28,0	22,4	31,9
Settore								
Liceo Artistico	4,4	3,9	3,9	3,9	6,4	5,5	5,5	5,5
Liceo Classico	6,2	1,3	1,4	1,2	8,9	2,0	2,2	1,9
Liceo Europeo-Internazionale	0,5	0,3	0,3	0,3	0,7	0,4	0,4	0,4
Liceo Linguistico	8,6	7,6	8,8	6,8	14,1	12,6	14,5	11,3
Liceo Musicale e Coreutico	0,8	0,3	0,3	0,3	0,9	0,4	0,4	0,4
Liceo Scientifico	23,3	11,9	15,4	9,6	20,2	12,2	15,3	10,0
Liceo Scienze Umane	8,3	5,2	5,6	4,8	13,9	8,7	9,5	8,2
Ist. Tecnico Economico	12,2	18,8	19,5	18,3	13,1	23,1	23,1	23,1
Ist. Tecnico Tecnologico	18,6	19,5	20,1	19,1	6,6	7,0	6,7	7,2
Ist. Professionale Servizi	8,0	11,5	7,4	14,3	8,3	13,6	8,8	17,0
Ist. Prof. Industria e Artigianato	2,2	4,7	3,0	5,9	1,0	1,7	1,2	2,0
Percorsi leFP complementare	0,5	2,0	1,8	2,2	0,4	1,4	1,3	1,5
Professionali Nuovo Ordinamento	6,4	13,0	12,5	13,3	5,5	11,4	11,1	11,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(a) Fonte ANS - I dati non comprendono gli studenti della provincia autonoma di Bolzano

Fonte: MIUR, ufficio statistica e studi, 2021

L'aumento costante dei bambini e ragazzi stranieri che frequentano la scuola italiana mette in luce la necessità di creare progetti di accoglienza e di integrazione che devono

porre la scuola e il territorio in un'ottica di *“tutela della cultura e della lingua d'origine e di realizzazione di attività interculturali per una progressiva acquisizione dei diritti di cittadinanza verso l'integrazione e la partecipazione alla vita della società”* (legge 6 marzo 1998 n. 40 art. 36 e D.P.R. 5 agosto 1998 n. 158, parte terza *“politiche di integrazione”*) (Ferretti M., 2002).

1.5. IL CONCETTO DI CULTURA E DI DIVERSITA' CULTURALE

Con il termine *“cultura”* si fa riferimento ad un insieme di pensieri e pratiche condivise all'interno di una società che influenzano l'individuo sia a livello cognitivo che nella costruzione della sua identità (Tassan M., 2020) Ciononostante sono diversi gli usi riconducibili al termine; Kroeber e Kluckhohn (1963) ne hanno trovati centocinquanta, tra cui:

1. Il modo di vivere di un popolo;
2. L'eredità sociale che un individuo acquisisce in quanto membro di un gruppo;
3. Un modo di sentire, pensare e credere;
4. Un modo di comportarsi;
5. Una teoria antropologica sul comportamento di un gruppo sociale.

Sulla base dei centocinquanta usi riconducibili al termine cultura, i due autori sono arrivati a questa definizione: *“La cultura è composta da modelli, espliciti e impliciti, di e per il comportamento, acquisiti e trasmessi mediante simboli, costituenti il risultato distintivo di gruppi umani, comprendenti le loro incarnazioni nei manufatti; il nucleo essenziale della cultura consiste in idee tradizionali (cioè derivate e selezionate storicamente) e specialmente nei valori loro attribuiti; i sistemi culturali possono considerarsi da un lato prodotti dall'azione e, dall'altro, elementi condizionanti l'azione futura”* (Pintus A., 2016).

Originariamente il termine *“cultura”* indicava la formazione di una persona, la quale veniva definita *“colta”* perché ritenuta in grado di riportare le conoscenze acquisite nella vita sociale. Allo stesso modo la cultura di una persona indica tutto ciò che apprende in quanto appartenente ad un gruppo sociale (Harrison, 1998; Pintus A., 2016). In questo senso il termine fa riferimento all'insieme delle tradizioni, agli usi e ai costumi che danno

vita all'identità di un popolo che lo distingue dagli altri. Cultura ed identità culturale, sono, quindi, l'unione di un processo storico che dà agli individui punti di riferimento e significati condivisi (Villano, Riccio, 2008; Pintus A., 2016). La cultura può essere concepita come un insieme di valori, una lingua comune per manifestare tali valori e per attuarli nella vita quotidiana (Segall, Dasen, Berry, Pootinga, 1999; Pintus A., 2016).

La cultura racchiude da un lato l'esperienza personale degli individui e dall'altro il loro essere parte di una società complessa a cui appartengono diverse entità sociali. Per questo si può sostenere che il termine abbia una "doppia natura": *"interna, in quanto si manifesta nei modelli mentali degli individui, esterna, in quanto si trova realizzata negli artefatti ideali e materiali delle comunità a cui questi individui appartengono"* (Pintus, A., 2016). Questa doppia natura deve essere concepita come la manifestazione di una realtà complessa che si sviluppa mediante le diverse esperienze degli individui. È bene domandarsi, quando entriamo in relazione con un'altra persona, chi abbiamo di fronte, perché spesso tendiamo a dimenticare che le persone sono il prodotto delle diverse culture; un prodotto che ha senso nella relazione con l'altro (Audet, 2014; Pintus A., 2016).

Secondo Mantovani (2006), tutte le definizioni del concetto di "cultura" portano a due concezioni:

1. La prima concezione vede la cultura come un "oggetto", una caratteristica tipica dei gruppi. Essere di una nazione piuttosto che di un'altra o avere alcune credenze religiose piuttosto che altre, significa essere in possesso di valori e tradizioni che ci fanno essere diversi gli uni dagli altri. La cultura diventa, quindi, un qualcosa di definito, che viene dato alla nascita e che si tramanda di generazione in generazione. La cultura fa parte del nostro essere e sta alla base del nostro agire e delle nostre scelte. Secondo questa prospettiva: *"un italiano sarà sempre pronto a inventarsi un modo per far fronte ai problemi e un afroamericano sarà naturalmente sensibile al ritmo e portato per la danza"* (Pintus A., 2016). Questo modo di concepire la cultura rende difficile pensare ad una mescolanza tra culture. A tal proposito, Colombo (2002) sottolinea: *"L'idea che la cultura costituisca l'elemento fondante la specificità di ogni gruppo porta a considerarla come un bene deperibile e corruttibile. Se siamo ciò che la nostra identità ci ha insegnato*

a essere, ogni modifica sostanziale della nostra cultura si traduce in una perdita di identità”.

2. La seconda concezione vede la cultura come un'entità in continuo cambiamento ed il mezzo attraverso il quale i soggetti possono connettersi gli uni agli altri in modo da costruire una relazione, modificarsi e arricchirsi (Pintus A., 2016).

Vivere una cultura dall'interno vuol dire sperimentarne le storie e le tradizioni ma se questa viene osservata dall'esterno appare come un tutt'uno. Infatti è più facile descrivere le caratteristiche degli altri piuttosto che di noi stessi: *“Se provassimo a pensare agli Svedesi e alla loro cultura, ci verrà in mente la loro apertura mentale e la loro riservatezza. Se dovessimo esplicitare quali sono gli elementi che meglio qualificano l'identità culturale italiana, ovvero quali sono gli elementi che possono essere presi come tratti distintivi della cultura italiana, ci troveremo in difficoltà. Cos'è che accumuna una persona di Trieste con una di Trapani e allo stesso tempo distinguere entrambi da due francesi o tunisini? Con la categoria degli italiani si potrebbe arrivare a evocare l'allegria, il buon gusto e la creatività che trovano la loro sintesi nella buona cucina italiana. Volendo stilare un elenco dei piatti tipici italiani, scopriremmo che non sempre le tradizioni corrispondono alle origini. I due italiani potrebbero citare due piatti tipici delle loro regioni, la “jota” triestina e il “cous cous” alla trapanese. In entrambi i casi, però, si tratterebbe di piatti che, benché rappresentativi delle loro tradizioni e delle loro identità culturali, rivelano un forte legame con tradizioni di paesi vicini, ovvero la Slovenia e il Nord Africa. Quindi, quale piatto potrebbe essere più evocabile se non gli spaghetti al pomodoro? Anche in questo caso potrebbero emergere delle sorprese. Non sempre, infatti, gli spaghetti degli italiani si sono accompagnati al pomodoro, il cui utilizzo si è diffuso recentemente, in quanto quella del pomodoro è una pianta nativa del continente americano”* (Pintus A., 2016). Si può quindi dire che la cucina è “multiculturale” e “in gran parte straniera, in quanto il prodotto di scambi, commerci, furti, avvenuti nel corso della storia” (Aime, 2014; Pintus A., 2016).

Secondo Geertz, non *“esiste una cosa come una natura umana indipendentemente dalla cultura. Gli esseri umani senza cultura sarebbero assurde mostruosità con pochissimi istinti utili, ancor meno sentimenti riconoscibili, e nessun intelletto: casi mentali disperati. Senza esseri umani certamente non c'è cultura; ma allo stesso tempo, e cosa più importante, senza cultura non ci sarebbero esseri umani”* (Geertz, 1998; Tassan M.,

2020). A differenza degli animali, non utilizziamo solo l'istinto, ma abbiamo bisogno di interiorizzare alcune competenze e pratiche date dal processo educativo. Lo scopo della cultura è, quindi, quello di *“completare l'animale umano, definendo la sua umanità in forme specifiche. Dobbiamo affidarci ai modelli culturali, attraverso cui acquisiamo la capacità di creare, afferrare e usare i simboli”* (Geertz, 1998; Tassan M., 2020). Un altro aspetto importante è che la cultura non ha confini. Essa appare dinamica, in continua trasformazione è “differenziata” e “stratificata” (Tassan M., 2020).

Il termine *differenza* viene utilizzato per indicare le caratteristiche sociali degli individui, facenti parte di un contesto culturale, che li portano a distinguersi gli uni dagli altri. Questo vuol dire che ciò che è rilevante per una cultura può essere del tutto irrilevante per un'altra (Tassan M., 2020). Secondo l'antropologo Appadurari, la differenza è *“il tratto più prezioso del concetto di cultura”* e appare come *“una proprietà più contrastiva che sostantiva di certe cose”* (Appadurari, 2001; Tassan M., 2020). Questo vuol dire che la differenza prende vita all'interno della relazione sociale, come risultato di un confronto tra gruppi, ruoli, nazioni. Inoltre, Appadurari, ritiene che *“una pratica, un oggetto o un'ideologia possa essere considerata dotata di dimensione culturale quando vi è implicata l'idea di differenza situata, cioè di una differenza in rapporto a qualcosa di locale, incarnato e importante. Sarebbe allora più opportuno pensare la cultura come uno strumento euristico utile per parlare della differenza, piuttosto che come una proprietà degli individui o dei gruppi”* (Appadurari, 2001; Tassan M., 2020). In questa prospettiva non tutte le differenze sono culturali, ma solo quelle che *“esprimono oppure formano la base per la mobilitazione di identità di gruppo”* (Appadurari, 2001; Tassan M., 2020). Questo significa che la differenza è rilevante a livello culturale quando si trasforma in qualcosa di utile al fine di dar vita ad una identità collettiva e quindi della concezione del “noi”. Nella quotidianità, la differenza, si può manifestare attraverso la relazione con i gruppi minoritari, cioè quei gruppi formati da individui che per qualche motivo, razza e/o etnia, si differenziano da quello che viene considerato “normale”. Il concetto di “minoranza” può anche essere utilizzato per indicare un'asimmetria nella suddivisione del potere tra due gruppi sociali. Da un punto di vista politico-culturale, il discorso sulle differenze e sulle minoranze viene affrontato in due modi (Tassan M., 2020):

1. Modello di integrazione collettiva: questo modello viene anche definito “multi-culturalista” o “multietnico” o “aglosassone” ed è utilizzato in paesi come il Regno Unito, la Svezia o l’Olanda. Esso “*riconosce alle minoranze – a quelle storiche come a quelle recenti, frutto dei processi di immigrazione – diritti collettivi, il diritto all’espressione della propria cultura di origine nella sfera pubblica*”(Gallissot, Kilani, Rivera, 2001; Tassan M., 2020);
2. Modello di integrazione alla francese: questo modello viene anche conosciuto come “assimilazionista” e “*riconosce diritti individuali universali e tende all’assimilazione. Rifiutando i criteri di distinzione fondati sulla comune origine, sull’appartenenza a una comunità, sull’etnicità o sulla religione, non riconosce diritti collettivi alle minoranze e ai gruppi di popolazione di origine immigrata*” (Gallissot, Kilani, Rivera, 2001; Tassan M., 2020).

Attraverso il primo modello le persone sono incoraggiate ad esprimere la propria differenza in quanto soggetti collettivi. Mentre, attraverso il secondo modello, si esorta ad essere fedeli ai valori dello stato-nazione e si invita ad esprimere la propria diversità etnica, culturale, religiosa nel privato e viene vietato di esibire in pubblico i simboli che caratterizzano la propria identità di appartenenza. Tuttavia, entrambi i modelli, mostrano delle criticità: il modello anglosassone porta ad emarginare gli individui con svantaggi economici e sociali; il modello francese non garantisce alle minoranze un reale inserimento sociale; tutto questo nonostante nel dibattito politico si cerchi di dare centralità al concetto di eguaglianza di opportunità e al diritto di mantenere la propria diversità culturale (Tassan M., 2020).

Spesso per indicare la differenza culturale all’interno della società contemporanea viene utilizzato il termine *subcultura*. Questo termine per Hannerz contiene alcune criticità. La prima criticità è riconducibile alla particella “sub”. Per l’autore non è chiaro se questa si riferisca ad “*un segmento di una cultura più ampia*” o a “*qualcosa di subordinato a una cultura dominante*” o a “*qualcosa di sotterraneo e ribelle*” o di “*qualitativamente inferiore*” (Hannerz, 1998; Tassan M., 2020). La seconda criticità è rivolta al concetto stesso di subcultura, in quanto dà l’idea che ogni cultura sia “*una sorta di tassello specifico, omogeneo al suo interno e ben delimitato, che insieme agli altri va a ricomporre una cultura generale e in grado di contenerli tutti. Le subculture, invece, non sono giustapposte l’una accanto all’altra, ma sono in realtà fluidamente presenti nel*

mondo sociale, intersecandosi tra loro. Possono anzi essere più correttamente comprese come entità dai confini interminati che si iscrivono entro un'ecumene globale in cui le interconnessioni culturali si estendono sempre più attraverso il mondo” (Hannerz, 1998, Tassan M., 2020).

La diversità culturale può tradursi in “vantaggi” o “svantaggi” che condizionano la vita degli individui. Questi vantaggi o svantaggi possono, a loro volta, trasformarsi in forme di *discriminazione*. La discriminazione può essere “negativa” o “positiva”. Con la discriminazione negativa, alcuni gruppi sociali, non vedono riconosciuti i loro diritti. Con la discriminazione positiva, invece, lo Stato promuove il diritto della cittadinanza per quei gruppi ritenuti svantaggiati utilizzando le cosiddette “azioni” (o politiche) “affermative o positive” (Tassan M., 2020). Inoltre, mira a “*promuovere un’uguaglianza sostanziale, laddove l’uguaglianza formale non è da sola in grado di garantire una parificazione delle opportunità*” (Zanfrini, 2011; Tassan M., 2020). Tuttavia, in questo approccio non mancano le criticità. Innanzitutto può facilitare la stigmatizzazione di alcuni gruppi sociali classificandoli come problematici a causa di una diversità etnica, economica, di genere. Può far nascere le condizioni per una discriminazione verso coloro che vengono esclusi dall’intervento. Ed infine, può intervenire solo sugli aspetti superficiali che implicano una condizione di disuguaglianza (Zanfrini, 2011; Tassan M., 2020). È chiaro come non basta mettere in atto solo le azioni positive in quanto non permettono di affrontare la situazione di svantaggio; per questo è necessario che le istituzioni si facciano carico delle cause strutturali della disuguaglianza (Tassan M., 2020).

Ma allora qual è l’utilità della diversità culturale? Ulf Hannerz propone sette ipotesi sulla diversità culturale:

1. *Il diritto alla propria cultura*: Nella prima ipotesi il tema centrale è il diritto che ogni popolo ha alla propria cultura. L’idea è che le persone siano legate alla propria cultura e dal momento che vi è la presenza di tanti popoli e culture diverse è necessario “*concordare il disaccordo, vivere e lasciar vivere*”. “*Ogni individuo dovrebbe avere il diritto di vivere la propria vita*” (Hannerz,1996). Davanti ad una scelta, le persone dovrebbero sentirsi libere di scegliere e di condividere o meno le tradizioni della propria cultura. “*Una specie animale non può scegliere di diventare un’altra specie: il suo diritto alla sopravvivenza come specie può essere salvaguardata solo continuando a essere ciò che già è. Invece le culture*

possono anche morire e le persone continuare a vivere. L'attenzione per il diritto che i popoli hanno di scegliere non deve essere confusa con la salvaguardia di uno specifico patrimonio culturale, o con la diversità culturale in generale, in se stessa. Per essere certi che le varietà culturali esistenti siano preservate come entità viventi, bisognerebbe trasformare il "diritto di ciascuno alla propria cultura" in un dovere verso quella cultura (Hannerz, 1996).

2. Cultura ed ecologia: La seconda ipotesi vede la diversità culturale in una dimensione ecologica. *"Gli studi degli antropologi sui rapporti fra cultura ed ecologia hanno messo in risalto come un popolo abbia raggiunto un equilibrio con il proprio habitat. Questi studi hanno sottolineato il modo in cui gruppi differenti coesistono in un territorio limitato attingendo a differenti risorse ambientali. Questo ragionamento sembra voler richiamare l'attenzione sul fatto che i popoli del Terzo mondo non devono assumere le abitudini di spreco delle risorse e di inquinamento ambientale delle popolazioni più sviluppate" (Hannerz, 1996).* Tuttavia questo ragionamento, secondo Hannerz, limita il diritto alla propria cultura dei popoli del Terzo Mondo, in quanto connessi all'equilibrio ecologico. Se tutti i popoli hanno lo stesso diritto alla cultura e quindi hanno la possibilità di scegliere una cultura *"è difficile sostenere che certi popoli abbiano un maggior diritto di distruggere l'ambiente perché lo stanno facendo da più tempo o perché hanno inventato i mezzi di distribuzione" (Hannerz, 1996).* Considerare il principio di equità culturale e le conseguenze ecologiche, per l'autore, è necessario in quanto i popoli industrializzati tendono a svilupparsi in nuovi territori senza considerare il fatto che questi siano già occupati da altri popoli o meno. A preoccupare maggiormente l'autore è la situazione che vivono i popoli del cosiddetto Quarto Mondo, nel quale le intrusioni sono così tanto violente da poter indurre ad una perdita culturale dei popoli che vi abitano piuttosto che ad un cambiamento culturale. Discutere di ecologia e diversità culturale, per l'autore, vuol dire non vedere le culture connesse le une alle altre ma vederle separate. Il problema è *"come le popolazioni di differenti culture possano rapportarsi fra loro in vario modo per mezzo delle loro ecologie culturalmente costruite" (Hannerz, 1996).*

3. La differenza come resistenza: Nella terza ipotesi l'autore parla di una asimmetria del flusso culturale più dominante nel "centro" piuttosto che in "periferia". Questa asimmetria è evidenziata dal fatto il potere politico ed economico si concentri in centro e non in periferia. Ciò che si chiede l'autore è come questi flussi contribuiscano alla dipendenza e alla sottomissione economica e politica. Il passaggio culturale dal centro alla periferia può essere considerato come "*una specie di lavaggio del cervello, un modo per legare la periferia agli interessi del centro*" (Hennerz, 1996). La diversità culturale, secondo l'autore, può essere vista come resistenza culturale. Come afferma un'altra autrice, Wallerstein, si tratta di una resistenza controllata dalle élite della periferia che da una parte mantengono i rapporti con il centro e che dall'altra cercano adesione da coloro che sono più legati alla tradizione. Sono ad esempio quei dirigenti che giudicano i concittadini che accettano i flussi culturali stranieri. La resistenza culturale non è solo uno strumento politico ed economico ma "*è anche un tipo di argomentazione per il mantenimento della separatezza culturale che si presta a essere combinato velocemente e senza dare nell'occhio con la rivendicazione di un diritto alla propria cultura*" (Hennerz, 1996).

Dalla quarta alla settima ipotesi vengono proposte tre teorie che sono a favore della diversità culturale:

4. Godersi la diversità: La prima teoria a favore della diversità culturale, proposta dall'autore, riguarda la sfera estetica. Egli sostiene che l'attitudine estetica implica che le persone siano portate a vivere nuove esperienze culturali e quindi ad entrare in una nuova cultura, concepirne le tradizioni e i significati; inoltre questa attitudine porta a nuove competenze nella gestione delle "culture altre" al fine di migliorare la propria vita (Hennerz, 1996). Queste nuove competenze fanno sì che si abbia più consapevolezza della propria cultura d'origine. Tuttavia, attraverso l'attitudine estetica, i cambiamenti possono avvenire anche se le esperienze culturali non vengano vissute altrove.
5. Confronti creativi: La seconda teoria a favore della diversità culturale riguarda la creatività. Egli sostiene che nella storia della vita umana, l'uomo creativo non è altro che un uomo che ha "*provato fino in fondo l'acuto contrasto fra diverse tradizioni culturali finendo per generare nuovi modi di vedere*" (Hennerz, 1996).

Egli, inoltre, afferma che *“la capacità generativa può dipendere dalle precise circostanze in base alle quali la gente si trova a gestire l’incontro fra correnti culturali”* (Hennerz, 1996). Alvin Gouldner (1985), sostiene che: *“la situazione più vantaggiosa è quella in cui si ha accesso a più di una linea di pensiero, riuscendo così a sottrarsi al controllo di tutte; quella in cui ci si muove fra le diverse direttrici in un mondo che allontana da qualsiasi divisione convenzionale del lavoro fra di esse; e in cui comunque si riesce a dar loro una gerarchia, evitando la confusione e conservando un senso di direzione”* (Hennerz, 1996).

6. Attingere ad altre culture: La terza teoria guarda i benefici della diversità culturale a livello macro. L’autore sostiene che da un punto di vista globale, si può vedere la diversità culturale come ad una riserva di soluzioni ai problemi. Stephen Marglin, economista che vede la diversità culturale come assetto globale, afferma: *“La diversità culturale può essere la chiave della sopravvivenza della specie umana. Allo stesso modo in cui i biologi difendono specie esotiche come i lumaconi di mare per conservare la varietà del pool genetico, noi dovremmo difendere le culture esotiche allo scopo di conservare la varietà delle forme di comprensione, creazione ed espressione che la specie umana è riuscita a generare”* (Marglin, 1990; Hennerz 1996).
7. Il futuro della diversità: L’ultima ipotesi è una riflessione dell’autore a tutte le teorie precedenti che trattano della diversità culturale. Hennerz dice: *“Se diamo uno sguardo alle culture attorno a noi, possiamo vedere che buona parte della loro varietà non è semplicemente la vecchia diversità in declino, bensì una nuova diversità nutrita dall’ecumene globale. È proprio in questo che la varietà culturale differisce da quella biologica. Oggi le specie zoologiche e botaniche si estinguono molto più rapidamente di quanto occorre perché se ne sviluppino di nuove; lo sviluppo di una nuova cultura, invece, non è un processo altrettanto lento”* (Hennerz, 1996).

Trovare il giusto equilibrio è difficile soprattutto per i giovani stranieri che vivono il percorso migratorio. Essi devono imparare una nuova lingua, devono imparare a gestire il distacco dalla propria cultura d’origine e devono apprendere una nuova visione del mondo. Questi giovani devono cercare di *“conservare un sentimento di integrità nelle differenti esperienze sociali e, contemporaneamente, riuscire a considerare le diverse*

possibilità di espressione di sé in continuità tra loro” (Pintus A., 2016); Appare ovvio come per loro questa rappresenti una sfida che possono affrontare attraverso alcune strategie:

1. Accettando e condividendo solo il modello culturale dei genitori;
2. Aderendo solo al modello culturale dominante all'interno della società;
3. Negando il modello culturale di riferimento;
4. Aderendo ad altri modelli culturali rispetto a quelli di riferimento.

Le prime tre strategie rimandano alle forme classiche di identificazione dei gruppi minoritari all'interno della società: identificazione con il gruppo culturale d'origine; assimilazione con il gruppo dominante e marginalizzazione. La quarta soluzione risulta più complessa. Tuttavia si possono riconoscere tre aspetti che fanno parte di questa strategia: 1) *“La selezione al variare dei contesti sociali di alcuni elementi o aspetti riconducibili ai diversi repertori culturali a disposizione (ad esempio quelli tradizionali propri della comunità di origine o della propria famiglia e quelli contemporanei, dominanti nella società di residenza attuale); 2) la combinazione congiunta o integrazione degli elementi culturali riconducibili alle proprie diverse appartenenze e inserzioni sociali; 3) l'adesione a modelli culturali, in senso stretto, “altri” rispetto sia a quelli familiari sia a quelli dominanti nella società nel suo complesso” (Pintus A., 2016).*

La prima forma di identificazione consiste nell'accettare e condividere, sia in privato che nel sociale, la cultura e l'identità dei genitori o della comunità di appartenenza. Questa scelta viene definita “resistenza culturale” e ha delle ripercussioni nella sfera relazionale perché limitata alla cerchia dei connazionali o delle persone che hanno gli stessi riferimenti culturali (Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 2002; Pintus A., 2016). Se da una parte questa strategia può essere percepita come una sorta di protezione rispetto ad una realtà che non si conosce; dall'altra parte c'è il rischio che questa porti ad un atteggiamento di chiusura nei confronti del contesto sociale in cui si è inseriti. Un'alternativa può essere l'“assimilazione”. In riferimento ai giovani di origine straniera *“l'assimilazione consiste nell'adesione esclusiva al modello culturale maggioritario (autoctono) e nel rifiuto o nella negazione del modello culturale d'origine. Adottano tale soluzione molti dei giovani nati nel paese di immigrazione dei genitori o coloro che li hanno raggiunti in età precoce. In questi casi, l'assimilazione rappresenta l'esito più*

evidente della piena socializzazione nel paese in cui i ragazzi e le ragazze sono cresciuti/e” (Pintus A., 2016). Un’altra strategia è quella del “rifiuto” del modello culturale di appartenenza che spesso porta i giovani a vivere “ai margini sia della cultura di origine sia di quella di arrivo. Per alcuni giovani di origine straniera, il “rifiuto” sia del modello culturale dominante, sia di quello familiare, se da un lato può rappresentare una situazione di disagio e isolamento, dall’altro può anche riflettere la precisa scelta di caratterizzarsi come singolo individuo o di far riferimento in modo selettivo a più traduzioni e orientamenti culturali” (Pintus A., 2016).

Un’altra modalità di identificazione messa in atto dai giovani di origine straniera riguarda la capacità di condividere sia la cultura d’origine e quindi della famiglia o della comunità di riferimento, sia la cultura dominante nella società: si tratta del *biculturalismo*. Il biculturalismo si può manifestare, per alcuni soggetti, attraverso “l’integrazione degli elementi più caratterizzanti le diverse identità culturali, mentre per altri soggettivi attraverso un’alternanza tra le due identità in funzione dei compiti e delle esigenze che emergono nelle diverse situazioni” (Pintus A., 2016). Essi tendono a mescolare le diverse culture e creano una connessione “che permette di essere di essere contemporaneamente di un gruppo senza rinunciare ad altre appartenenze sociali” (Pintus A., 2016):

“Ci si identifica sicuramente come italiani, ma si aggiunge a questa qualifica un ulteriore aggettivo; si creano così denominazioni che appaiono insolite sul piano linguistico ma che rimandano a esperienze che, per molti di loro, sono ormai parte della vita quotidiana: egizio-italiano, cino-italiano, peruviano-italiano, filippino-italiano, ecc” (Bosisio, 2005; Pintus A., 2016).

Da questo emerge l’unione di più culture, un’apertura alla pluralità e alla possibilità di scelta. Per questi giovani è importante riuscire ad acquisire nuove competenze per tradurre e mettere a confronto le diverse culture; queste nuove competenze possono portare a sviluppare una nuova cultura (Pintus A., 2016).

Un’ulteriore tematica che condiziona la vita dei giovani di origine straniera è la *discontinuità*. Una prima discontinuità si riscontra nel mondo del lavoro dove si evidenzia una forte discriminazione soprattutto per i figli di immigrati i cui tratti distintivi sono evidenti (es: colore della pelle). Una seconda discontinuità si riscontra con la famiglia d’origine, all’interno della quale i giovani devono mediare la differenza tra la cultura di origine e la cultura del paese in cui stanno crescendo. I giovani appartenenti alla seconda

generazione possono non condividere le modalità di integrazione vissute dai loro genitori in quanto il loro stile di vita risulta analogo ai coetanei autoctoni. Allo stesso modo le famiglie straniere che crescono i propri figli in un contesto nuovo sono chiamati a *“far dialogare i diversi sistemi di lavori con cui inevitabilmente si trovano a confrontarsi e a curare la crescita e lo sviluppo dei loro figli facendo in modo che acquisiscano modalità proprie di autonomie di scelta”* (Pintus A., 2016). Crescere un figlio, per i genitori immigrati, è difficile e genera squilibrio perché emerge la necessità di salvaguardare la propria identità e allo stesso tempo essere accettati all'interno della nuova società. La nascita e la crescita di un figlio, nella nuova società, rappresenta per queste famiglie una presa di coscienza di sé come gruppo minoritario (Pintus A., 2016).

Quanto fin qui esposto mette in luce come la multiculturalità sia sempre più evidente nella realtà italiana e come i processi migratori derivati dal ricongiungimento familiare portino ad una crescita delle famiglie straniere e ad un incremento non solo di adulti ma anche di piccoli immigrati o di bambini nati qui da famiglie immigrate, le cosiddette “seconde generazioni”. Questi bambini e ragazzi, rispetto ai loro genitori, sono più vantaggiati perché hanno un luogo dove socializzare, confrontarsi, crescere, dove possono avere una dignità che li porta ad allontanarsi dalla precarietà: la Scuola. Ma tale luogo ha bisogno di interventi e metodologie idonee alla circostanza perché non si tratta solo di *“insegnare la lingua italiana e di favorire l’inserimento dell’alunno straniero nella scuola, bensì anche di ripercorrere il senso che si attribuisce a termini come “cultura” e “educazione”* (Adel Jabbar Ali, 2002; Ferretti M., 2002). La scuola è chiamata a *“mettere in atto un processo di inclusione del diverso. Essa è inoltre un’officina di idee e rappresenta pertanto un ambito privilegiato per generare e promuovere, in qualsiasi individuo di qualsiasi cultura, il senso critico, la capacità di interrogare e ri-discutere sè stessi, il proprio contesto, i propri modelli conoscitivi. Questo rappresenta di fatto il primo e irrinunciabile passo dell’educazione interculturale”* (Adel Jabbar Ali, 2002; Ferretti M., 2002).

CAPITOLO II

L'INTERCULTURALITA' IN ITALIA: LA SCUOLA IN MOVIMENTO

Oggi più che mai la scuola e l'educazione si concentrano soprattutto su tematiche come l'incontro, la relazione e la gestione delle differenze. Differenze visibili che fanno parte della nostra vita quotidiana grazie alla presenza di adulti, bambini, ragazzi stranieri. Insegnanti ed educatori si trovano, quindi, a dover fronteggiare le difficoltà che i contesti educativi e formativi sempre più eterogenei e diversificati fanno emergere; inoltre sono chiamati a progettare e a realizzare la propria attività sulla base di presupposti e concezioni che riguardano il bambino stesso, il suo sviluppo e la sua diversità culturale che li orientano nel modo di tradurre la realtà a cui appartengono (Favaro G., 2002).

La complessità del sistema educativo dinanzi la diversità non può essere affrontata facendo riferimento solo alle singole discipline ma è necessario che ci sia collaborazione tra i diversi approcci e le diverse scienze che si occupano di educazione ed integrazione.

Per questo motivo, in questo secondo capitolo mi concentrerò sul significato del termine *intercultura* facendo una distinzione tra educazione e pedagogia interculturale. Affronterò il tema dell'accoglienza e dell'inserimento dei bambini stranieri nel sistema scolastico italiano e quindi illustrerò le linee guida della politica educativa alle quali le istituzioni scolastiche devono fare riferimento per poter realizzare in autonomia i propri progetti di accoglienza, integrazione e di educazione interculturale; farò riferimento alle nuove figure emerse per aiutare i bambini stranieri in queste fasi. Parlerò della problematica più diffusa che un insegnante riscontra quando all'interno della classe c'è un bambino straniero, ovvero del problema linguistico e dei metodi per superare tale problematica. Parlerò del ruolo dell'insegnante e degli stereotipi e pregiudizi che potrebbero nascere dalla presenza dei bambini stranieri nella scuola italiana.

2.1. CHE COSA SI INTENDE PER INTERCULTURALITA'?

ORIGINE E DIFFUSIONE DEL TERMINE

In principio si pensava che il prefisso “inter” del termine “Intercultura” dovesse indicare la “*disponibilità della cultura dominante, e prevalente, ad occuparsi delle altre, in un contesto di immigrazione, inevitabilmente minoritarie e penalizzate*” (Demetrio D., Favaro G., 2002). Ma ben presto si capì che questa definizione non era sufficiente. Innanzitutto perché “inter” deriva dal latino e significa “mettere insieme, connettere, creare legami”; e poi perché non va dimenticato che chi arriva nel nostro Paese “*appartiene a mondi, tradizioni, usanze che rivendicano un’attenzione, una conoscenza non superficiale, un riconoscimento nella società ospitante e nella scuola*” (Demetrio D., Favaro G., 2002).

Il termine “Intercultura” fa, dunque, riferimento ai concetti chiave di “interazione culturale” e di “riconoscimento della diversità”; propone una percezione della cultura estesa al modo di vivere, di pensare e di esprimersi di un gruppo sociale e in più ha permesso di chiarire termini come “multiculturale” ed “interculturale”, che per molto tempo sono stati utilizzati come sinonimi. In realtà questi due termini hanno un significato diverso e rimandano a modelli educativi e di integrazione differenti (Demetrio D., Favaro G., 2002).

«Il termine “multiculturale” può essere utilizzato come aggettivo e riferirsi alla pluralità degli elementi in gioco, alle situazioni di coesistenza di fatto fra culture diverse. Si dice allora che “la scuola X o la classe Y sono multiculturali” per la presenza di bambini e di ragazzi che hanno altre appartenenze e altri riferimenti culturali. In questo senso, il termine descrive solamente una situazione, senza peraltro dire come si intenda intervenire per favorire l’incontro, lo scambio, la reciprocità, o viceversa, per l’assimilazione e la separazione. È quindi un termine neutro, descrittivo. Se invece si usa il termine “multiculturale” per descrivere il progetto pedagogico, si assume una posizione a favore della coesistenza dei gruppi e delle culture, gli uni accanto agli altri, come in un mosaico; ma anche come un sistema di vasi fra loro non comunicanti. In quest’ultimo caso, si insiste sul mantenimento e sullo sviluppo delle varie culture separatamente le une dalle altre, in una logica di coesistenza delle varie comunità. Parlare invece di progetto o di pedagogia o di educazione interculturale significa porre

l'accento sull'inter, sul processo di confronto e di scambio, di cambiamento reciproco e nello stesso tempo, ribadire l'unità e la convivenza democratica» (Demetrio D., Favaro G., 2002).

Da ricordare che l'Italia, alla fine degli anni 70, non pensava di dover essere anch'essa protagonista delle questioni che fino a quel momento stavano colpendo l'Europa, ovvero: inserimento scolastico dei figli degli immigrati (Demetrio D., Favaro G., 2002). I primi cambiamenti significativi, infatti, si ebbero agli inizi degli anni 90, quando anche nelle scuole italiane fecero il loro ingresso bambini e ragazzi immigrati. Ciò che preoccupava maggiormente insegnanti ed educatori (e che preoccupa ancora oggi) era un problema didattico che si mischiava (e si mischia) all'incapacità di questi bambini e ragazzi di esprimere i loro bisogni, i loro stati d'animo, le loro idee e curiosità, le loro storie personali e i loro riferimenti culturali. Ad oggi l'incontro con le differenze (linguistiche, religiose, culturali) è diventato un fattore normale che coinvolge gli spazi educativi, la scuola, i servizi sociali e sanitari. A confermarlo sono i dati, dai quali si registra ogni anno un incremento, nelle scuole italiane, di circa 30/40 mila alunni stranieri.

«La curiosità per le culture degli altri, che si è nel tempo trasformata in una pluralità delle attenzioni, costituisce il nucleo iniziale della pedagogia e dell'educazione interculturale. Non teorico, ma composito di pratiche scaturite dagli interrogativi, dalle incertezze sulle scelte e dunque dalla ricerca di percorsi didattici che potessero rispondere sia ai bisogni specifici, sia favorire l'incontro tra infanzie e adolescenze di qui e d'altrove» (Demetrio D., Favaro G., 2002).

2.2. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

«L'educazione interculturale si è posta fin dai suoi esordi la sfida di educare alla comprensione, dato che procede su due piani: quello cognitivo, della conoscenza e delle informazioni sul mondo e sugli altri e quello affettivo, dell'attenzione alla relazione, alla storia di tutti e di ciascuno» (Favaro G., 2002).

«L'educazione interculturale deve ispirarsi ad una visione reciprocativa dell'apprendimento: dove un tema, pur riguardante un destinatario specifico, deve servire a sviluppare saperi, interrogativi, attività didattiche in tutti e per tutti. All'insegna

del principio che la conoscenza di chi non conosciamo ancora bene è sempre un'occasione per conoscere noi stessi» (Demetrio, 2002).

L'educazione interculturale ha fatto il suo ingresso nella scuola italiana nel 1990, quando il Ministero della Pubblica Istruzione emanò una circolare (n. 205 del 26 luglio 1990) (Favaro G., 2002) per dare *“indicazioni alle scuole, rispetto ai problemi dell'integrazione nelle classi degli alunni stranieri o figli di immigrati definiti emergenti e emergenziali”* (Demetrio, 2002). La circolare affrontava, quindi, per la prima volta il tema dell'inserimento scolastico degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale (Favaro G., 2002). Iniziarono a svilupparsi corsi di aggiornamento e comitati per promuovere e documentare progetti interculturali d'istituto e offrire suggerimenti per l'inserimento degli alunni stranieri nelle classi e l'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua (Demetrio, 2002).

Più avanti, il concetto di educazione interculturale, è apparso sempre più spesso nei documenti del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione e in altre circolari; come ad esempio nella circolare n. 79 del 2/3/1994, che si intitola *“Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola”*. In questa circolare si affrontano tematiche legate alla società multiculturale, alla prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo, all'Europa e al pianeta. Emergono concetti come il *“clima relazionale”* e la promozione del dialogo, si danno indicazioni sull'importanza interculturale di tutte le discipline e delle attività interdisciplinari (Favaro G., 2002). Inoltre si afferma che: *“L'educazione interculturale si basa sulla consapevolezza che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri; non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno in un clima di dialogo e di solidarietà”* (Circolare n. 79 del 2 marzo 1994; Demetrio D., Favaro G., 2002).

L'importanza interculturale delle discipline viene più avanti approfondito in uno studio su *L'educazione interculturale nei programmi scolastici* pubblicato nel 1995 negli *“Annali della Pubblica Istruzione”*. In questo studio si ribadisce che l'educazione interculturale non deve riguardare solo alcune materie ma che deve essere utilizzata su

tutte le discipline in modo da creare un percorso formativo e orientativo (Favaro G., 2002).

Attraverso il D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999 si ritorna ad affrontare il tema dell'inserimento degli alunni stranieri nelle classi italiane. Il decreto *“delinea le modalità di iscrizione, accoglienza e inserimento dei minori e della formazione degli adulti immigrati, affermando il loro diritto/obbligo all'istruzione scolastica e prevedendo i dispositivi mirati e le risorse da attivare per l'apprendimento dell'italiano e per facilitare l'accesso alle strutture e al curriculum comuni, anche attraverso intese con gli enti locali, le comunità, le associazioni”* (Favaro G., 2002). Nel decreto si afferma inoltre che: *“Il Ministero della Pubblica Istruzione, nell'emanazione della direttiva sulla formazione e l'aggiornamento in servizio del personale ispettivo, direttivo e docente detta disposizioni per attivare i progetti nazionali e locali sul tema dell'educazione interculturale”* (D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999; Demetrio D., Favaro G., 2002).

Il regolamento n. 275 dell'8 marzo 1999, contenente le norme in materia di autonomia scolastica e che delinea le linee della scuola del futuro, afferma inoltre che (Favaro G., 2002): *“Gli obiettivi nazionali dei percorsi formativi, funzionali alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità. È garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale”* (Regolamento n. 275 dell'8 marzo 1999; Demetrio D., Favaro G., 2002).

L'educazione interculturale è *“prima di tutto un processo d'aiuto che si fonda sul rispetto dell'altro, della sua visione del mondo, del suo sistema di valori, tuttavia, non si incontrano delle culture, ma degli individui che mettono in scena la loro cultura. L'approccio non si dedica comunque solo all'altro, ma riconosce la soggettività di chi interviene”* (Legault G., 2000; Demetrio D., Favaro G., 2002). Questo modo di concepire l'educazione interculturale, si focalizza sull'individuo in educazione a condizione: *“che ciascuno si spogli, almeno un poco, dell'ossessione di appartenere “in primo luogo” all'una o all'altra cultura, etnia o tradizione religiosa”* (Legault G., 2000; Demetrio D., Favaro G., 2002). A tal proposito, l'autrice francese Martine Abdallah-Preteceill ci ricorda che:

«L'abbandono di una concezione monolitica dell'identità a vantaggio di un'identità plurale contribuisce a definire l'individuo, non a partire dalle sue caratteristiche ma a partire da una rete di relazioni e situazioni. L'individuo non è soltanto il prodotto delle sue appartenenze, egli è l'autore, il produttore, l'attore. Pertanto così come occorre evitare una focalizzazione eccessiva sulle differenze culturali inter-gruppali a svantaggio delle differenze intra-individuali legate alle appartenenze economiche, sociali, religiose e intra-individuali» (M. Abdallah-Preteceill, 1999; Demetrio D., Favaro G., 2002).

Demetrio aggiunge: *«Occorre pure coltivare il pluralismo identitario per arricchire – nella scuola e in ogni momento formativo – la disponibilità ad accrescere il proprio sapere, in modo tale che gli esiti dell'apprendimento vadano facendo in modo di imparare più cose, linguaggi, lingue e possibilità espressive e narrative» (Demetrio, 2002).*

Solo in questo modo *«la prospettiva interculturale si pone come un vero cambiamento di paradigma a livello pedagogico in quanto, da una pedagogia dell'integrazione assimilazionistica del diverso, si passa ad una pedagogia della formazione culturale ed interculturale che guarda ad ogni persona come bisognosa di essere rispettata per la sua dignità e nei suoi diritti fondamentali, di essere soggetto storico all'interno di qualsiasi cultura, nella prospettiva di collaborare per la realizzazione di un comune progetto (crescere insieme in umanità): la convivialità delle differenze» (H.C.A. Chang, M. Checchin, 1996; Demetrio D., Favaro G., 2002).*

A tal proposito, Abdallah-Preteceille sottolinea che per poter parlare di cultura sia necessario prendere in considerazione tre competenze:

1. La prima competenza è soggettivistica, dal momento che l'incontro avviene fra due individui che mettono in atto la loro cultura e quindi l'incontro con questa non avviene mai in astratto; per questo motivo è necessario andare alla scoperta della dimensione personale della cultura dell'altro e questo processo implica un'apertura al dialogo e una riflessione sulla cultura che ci appartiene. *(M. Abdallah-Preteceille, 1999; Demetrio D., Favaro G., 2002).* Chi lavora con l'educazione interculturale dovrà avere un'attenzione particolare per i propri comportamenti individuali, discorsivi e narrativi all'interno dell'ambito educativo *(Demetrio, 2002).*

2. La seconda competenza riguarda la capacità di gestire e mediare le interazioni tra uguali e diversi su temi che riguardano l'apprendimento e la didattica: l'incontro con l'altro, infatti, non avviene mai in astratto, ma implica contatti, tutele, incapacità ad accettarsi e a comprendersi nei momenti di incontro e scontro, dove nell'interazione (Demetrio, 2002): *“due identità si danno reciprocamente un senso in un contesto che ogni volta viene ridefinito. In un processo ontologico di attribuzione e di senso e in un processo dinamico di confronto identitario che può degenerare in un conflitto identitario”* (M. Abdallah-Preteille, 1999; Demetrio D., Favaro G., 2002). Affinché questo conflitto non si manifesti è necessario che di “diversi” si confrontino su situazioni che li riguardano e che possono condividere perché *“convivere e cresce interculturalmente è più utile e vantaggioso per tutti”* (Demetrio, 2002).
3. La terza competenza riguarda la capacità di trasformare i contenuti dell'apprendimento in concrete attività e gesti didattici. Queste attività dovranno tenere in considerazione i soggetti che interagiscono fra loro e che creano storie di vita condivise. Per realizzare ciò è necessaria una mediazione pedagogica che costruisca progetti e occasioni.

Abdallah-Preteille (1999) sostiene ancora che la competenza interculturale implica:

- Creatività cognitiva per autodefinirsi;
- Disponibilità ad essere curiosi nei confronti dei modelli di riferimento altrui;
- Capacità di mediare e negoziare le proprie differenze.

L'educazione interculturale agisce in presenza delle seguenti condizioni (Favaro G., 2002):

- In presenza di immigrati;
- In presenza di minoranze;
- Nella dimensione europea dell'insegnamento;
- Come prevenzione e contrasto del razzismo, della xenofobia, dell'antisemitismo e dell'intolleranza.

È importante non sottovalutare la conflittualità che emerge dalle relazioni culturali, le asimmetrie tra culture e il modo con cui reagisce chi si trova in un altro territorio, il quale non vorrebbe altro che sentirsi parte della società in cui vive come “cittadino” e non solo come straniero e/o immigrato. Se non cambia la visione della società verso l'altro ritenuto

“diverso”, se continueranno ad esserci discriminazioni, sfruttamento e razzismo, l’educazione interculturale rischia di “*ridursi a una pura operazione geometrica e sulla carta*” (Demetrio, 2002). L’unione di un’educazione informale e di un’educazione formale crea processi interculturali nel campo della formazione e questo emerge dalle storie di chi si è trovato ad imparare le abitudini del paese ospitante (Demetrio, 2002).

Due autrici, Hiang-Chu Ausilia Chang e M. Checchin, riconoscono tre approcci fondamentali dell’educazione interculturale:

1. Approccio *compensativo*, conosciuto come “pedagogia per stranieri” che consiste in una assimilazione passiva dell’immigrato nel paese ospitante attraverso l’inserimento di questo nelle “classi sperimentali”;
2. Approccio *integrativo* che consiste nella manifestazione del bisogno, da parte dell’immigrato, di avere accesso alla cultura e alla lingua del paese ospitante, ma anche di mantenere la propria lingua e cultura d’origine;
3. Approccio *interculturale* che dà la possibilità ad ogni individuo di scoprire e valorizzare sia la propria che l’altrui cultura.

Alcuni studiosi sostengono che l’educazione interculturale debba essere connessa ad un’analisi pedagogica della trasmissione culturale (Demetrio, 2002) e viene affermato che: “*Trattando di educazione interculturale ci si colloca inevitabilmente in un orizzonte progettuale: non siamo dinanzi ad un “evento” (quello che potremmo designare come un “fatto” o “un dato”), bensì ad una “intenzione”, a una proiezione in avanti connotata dal “dover essere” (Damiano E., 1990; Demetrio D., Favaro G., 2002).*

2.3. DIFFERENZA FRA PEDAGOGIA INTERCULTURALE ED EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Il concetto di *pedagogia interculturale* entra a far parte del linguaggio della scuola e più in generale dei servizi educativi europei poco più di vent’anni fa. Le sue prime tracce si trovano in un documento del Consiglio d’Europa del 1978 e in alcune opere di pedagogia scritte da esperti di educazione. Diversi anni prima il concetto, però, dava vita a dibattiti e discussioni tra coloro che si occupavano di gestire le difficoltà scolastiche e gli svantaggi socioculturali dei nuovi arrivati. Infatti, il termine, veniva utilizzato come

strumento per rendere, da una parte, meno traumatico il confronto con la nuova realtà linguistica, culturale e sociale, che inevitabilmente coinvolge chi lascia il proprio paese e, dall'altra parte, per affrontare i bisogni della scuola messa davanti alla pluralità scaturita dai flussi migratori. La pedagogia interculturale si fa, quindi, strada all'interno delle cosiddette *pedagogie compensatorie* con lo scopo di favorire il successo scolastico di quei bambini e/o ragazzi costretti ad acquisire velocemente abilità e capacità senza le quali verrebbero penalizzati nel loro cammino verso l'inclusione (Favaro G., 2002). La sfida principale fu quella di andare alla ricerca degli strumenti più adeguati per favorire lo scambio tra il mondo culturale della maggioranza e il mondo culturale della minoranza: scambio che prese il nome di *educazione interculturale* (Favaro G., 2002).

Tuttavia c'è una differenza tra il concetto di educazione e il concetto di pedagogia. Mentre l'educazione fa riferimento ad un'esperienza di apprendimento che il soggetto può vivere sia dentro che fuori l'ambito scolastico e che viene progettata, programmata e verificata; la pedagogia – che si occupa dello studio e dell'organizzazione dei metodi da mettere in atto quando si intende educare qualcuno – è un campo del sapere (Favaro G., 2002). E infatti: *“L'educazione si compie indipendentemente dal volere dell'educatore e dell'educando; la pedagogia, invece, entra in gioco se qualcuno fa progetti sulla educabilità di qualcun altro, che può essere un singolo individuo, un gruppo, una comunità”* (Demetrio, 1998; Favaro G., 2002).

Alla base della pedagogia culturale, dunque, si trova:

- La presa di coscienza del fatto che l'incontro tra le diverse culture (Favaro G., 2002), va *“sostenuto da scelte e strategie di azione che sono al contempo politiche ed educative”* (Demetrio, 1998, Favaro G., 2002);
- L'affermazione del fatto che la scuola sia il punto di incontro per bambini, giovani, uomini e donne provenienti da ogni parte del mondo che sono alla ricerca non solo di un nuovo posto dove poter vivere meglio ma anche di nuove culture e saperi (Favaro G., 2002);
- Un lavoro che si basa sull'educazione al riconoscimento volto a non penalizzare i bambini immigrati (Favaro G., 2002). Il riconoscimento non si manifesta solo prendendo coscienza del fatto che in una classe il bambino autoctono si siede

accanto allo straniero, ma si estende verso la comprensione di com'è e come si trasformando la società al plurale (Demetrio D., Favaro G., 2002).

La pedagogia interculturale deve mettere i soggetti che entrano in relazione tra loro nella condizione di poter conoscere il mondo dell'altro; deve essere una forma di mediazione per il confronto e la comprensione dei diversi punti di vista e dei diversi modi di essere. La pedagogia interculturale, dunque:

- Si pone come obiettivo quello di delineare nuove strategie metodologiche affinché chi viene da lontano possa imparare a comunicare senza tener conto delle differenze linguistiche, dei comportamenti culturali e delle credenze (Favaro G., 2002). I servizi educativi e scolastici che approvano questa visione della pedagogia, riconosceranno il fatto che la *comunicazione è possibile* e che lo scambio è uno strumento utile per conoscere e arricchire il proprio sapere. Una pedagogia che cerca di lavorare sia sulle differenze e sia sugli aspetti comuni cerca di superare il concetto di “estraneità”. È necessario che le differenze vengano inserite nel contesto in cui si sta lavorando e che vengano organizzati dei progetti di incontro all'interno dei quali, bambini e ragazzi autoctoni, possano imparare dal coetaneo venuto da lontano (Favaro G., 2002).
- Promuove atteggiamenti contro il razzismo in quanto è compito dei luoghi educativi cercare di prevenire e di contrastare stereotipi e pregiudizi nei confronti di coloro hanno culture e usanze diverse attraverso esercizi che si basano sulla reciprocità conoscitiva e la cooperazione (Favaro G., 2002). Anche nelle disposizioni proposte dall'Unione europea viene espressa la volontà di promuovere la dimensione interculturale e di introdurre pratiche pedagogiche innovative (Favaro G., 2002). In tali disposizioni si può leggere quanto segue: *«I progetti di istruzione interculturale intendono sviluppare la tolleranza e la comprensione reciproca tra gli allievi e gli insegnanti di contesti linguistici e socioculturali diversi, contribuendo quindi in modo diretto alla lotta contro il razzismo e la xenofobia. Fra le attività previste figurano lo studio comparativo delle culture, delle loro strutture e della loro evoluzione dinamica, nonché attività volte a facilitare lo sviluppo della comunicazione interculturale e la comprensione delle differenze culturali»* (Ministero della Pubblica Istruzione,

2000c; Demetrio D., Favaro G., 2002). L'educazione interculturale necessita dunque di scelte che tengano in considerazione alcune regole universali che si basano sulla consapevolezza dei diritti umani elementari. In tal senso le scuole hanno il dovere civile e pedagogico di diffondere l'idea interculturale di tali diritti, senza aver paura che queste idee non siano rispettose delle differenze. *“Occorre che integrazione e convivenza siano favorite dal confronto e dalla riflessione sulla diversità”* (Gobbo F., 2000; Demetrio D., Favaro G., 2002).

«La prospettiva unificante è data dalla conciliazione tra unità e diversità da perseguire nelle diverse situazioni di società multiculturale. In questa prospettiva, i concetti di tolleranza e di rispetto si sviluppano in quelli, più forti, di dialogo e di arricchimento reciproco. La nozione di solidarietà si arricchisce del tema dell'accoglienza. Il principio di uguaglianza si integra con il riconoscimento delle diversità e ne consente la valorizzazione; infine, nei rapporti tra i popoli e nelle situazioni di convivenza si esalta il motivo della responsabilità reciproca» (Demetrio D., Favaro G., 2002).

2.4. PROPOSTE E AZIONI PER UNA SCUOLA IN MOVIMENTO

Ad oggi sono state, quindi, delineate le linee guida della politica educativa alle quali le istituzioni scolastiche devono fare riferimento per poter realizzare in autonomia i propri progetti di accoglienza, integrazione e di educazione interculturale. Esse sono basate su chiare scelte pedagogiche e costituiscono un modello che può essere definito *“integrativo, interculturale, attento al riconoscimento e alla valorizzazione delle lingue, culture, diversità”* (Demetrio D., Favaro G., 2002).

Nel libro *“Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi”* (Demetrio D., Favaro G., 2002) si legge che partire dagli anni scolastici 1999/2000 e 2000/2001 l'educazione interculturale ha potuto contare su quattro proposte promosse e organizzate dal ministero della Pubblica Istruzione per diffondere conoscenze e competenze e poter rendere comuni le esperienze e i progetti. Essi sono:

- La commissione nazionale “Educazione interculturale”;

- Il kit multimediale;
- I corsi di formazione a distanza;
- Il progetto di diffusione delle esperienze dal titolo “Le scuole multiculturali e multilingue”.

La commissione nazionale per l’educazione interculturale è stata creata nel 1997. Questa commissione era costituita da docenti, studiosi ed esperti di diverse origini culturali e religiose. Essi hanno approfondito il tema dell’interculturalità e la sua applicazione alla didattica e hanno ideato percorsi scolastici in cui le relazioni interculturali rappresentassero la base per l’educazione. Dal 1998 al 2000, la commissione, ha sostenuto e organizzato quattro seminari di studio che hanno affrontato diverse tematiche:

- *Il mare che unisce. Scuola, Europa, Mediterraneo;*
- *La scuola che unisce: linee per la formazione in servizio;*
- *Parlare, conoscere, conoscerci. La lingua italiana nella scuola multiculturale;*
- *Chi sono gli ebrei. Conoscere la storia e la cultura ebraica per un’educazione interculturale.*

I risultati dei seminari sono stati caricati su un sito internet dedicato all’educazione interculturale attraverso un kit multimediale. Compreso nel kit c’è anche un cd-rom che si intitola *Educazione interculturale nella scuola dell’autonomia* il quale ha come scopo quello di rappresentare l’educazione interculturale in Italia. Esso contiene:

- *35 approfondimenti teorici;*
- *300 progetti di educazione interculturale;*
- *La normativa che riguarda l’educazione interculturale;*
- *I risultati dei quattro seminari;*
- *Link di siti, scuole, associazioni.*

Un’altra novità riguarda la realizzazione di un corso a distanza sull’educazione interculturale in collaborazione con la Rai chiamato “Dalle scuole per le scuole. L’educazione interculturale: un percorso di formazione”. Il corso a distanza era costituito da 10 puntate di un’ora e prevedeva e prevedeva momenti di riflessione e di approfondimenti sia individuali che di gruppo.

Sempre nell’anno scolastico 200/2001 è stato indetto, da parte del coordinamento nazionale per la formazione degli insegnanti, un progetto che si chiamava “Le scuole

multiculturali e multilingue” il quale cercava di valorizzare e diffondere le diverse esperienze educative e didattiche realizzate nelle scuole.

Per realizzare il piano dell’offerta formativa delle singole scuole e quindi trasformare le idee in pratica, sono stati individuati quattro percorsi:

1. Attenzione alla relazione, attraverso un clima scolastico aperto e pronto al dialogo: *“la scuola realizza e programma un evento interculturale. A partire da un’occasione/tema circoscritto e puntuale come una festa, una narrazione. Si coinvolgono tutti gli alunni della scuola con obiettivi di conoscenza, scambio, riconoscimento delle differenze”*;
2. Attenzione ai saperi, attraverso l’insegnamento disciplinare e interdisciplinare, e la modifica o l’integrazione dei curricula: la scuola può fare “interculturalità” programmando attività specifiche. *“Esse possono essere rivolte ai soli alunni immigrati e dare risposta ai bisogni di apprendimento linguistico in italiano L2 e in tal caso sono impropriamente collocate nell’ambito dell’educazione interculturale. Possono essere rivolte a tutti i bambini e i ragazzi e prevedere ad esempio, un percorso di conoscenza di un Paese, di una lingua e di una cultura d’origine. Gli obiettivi possono essere quindi di tipo compensativo o informativo”*;
3. Attenzione alla reciprocità e allo scambio attraverso lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curriculari, anche con il contributo di enti e di istituzioni varie: *“la scuola sperimenta la revisione dei curricula in chiave interculturale soffermandosi su: obiettivi, contenuti, organizzazione scolastica, valutazione”*;
4. Attenzione all’integrazione attraverso l’utilizzo di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri: *“la scuola fa interculturalità attraverso la didattica di una disciplina: in una materia di studio vengono inseriti contenuti nuovi, o vengono rivisitati i contenuti tradizionali, con lo scopo di promuovere la conoscenza, il confronto, lo scambio tra punti di vista diversi”*.

Questi progetti possono interessare un gruppo di alunni o tutti i soggetti in formazione.

In generale si può sostenere che l’educazione interculturale rappresenta per le scuole e per gli insegnanti un’occasione per rafforzare alcune acquisizioni pedagogiche, fra cui:

- L’attenzione sia degli aspetti cognitivi che relazionali dell’apprendimento;

- La centralità dell'apprendimento tenendo conto delle differenze delle appartenenze plurali;
- L'importanza di una pedagogia che unisce le necessità del decentramento, della considerazione del diverso punto di vista, delle competenze comunicative e dell'ascolto attivo e creativo.

Attraverso l'educazione interculturale scuole e insegnanti hanno potuto mettere in pratica:

- La pedagogia basata sulla cooperazione;
- Il metodo della ricerca-azione;
- Lo scambio tra storie, saperi, riferimenti;
- L'interdisciplinarietà.

Lo scopo è quello di favorire:

- L'integrazione dello "straniero";
- L'educazione linguistica in un contesto plurilingue;
- Metodi di intervento contro pregiudizi e stereotipi;
- L'incontro, il confronto e lo scambio delle diverse storie;
- La conoscenza della propria e dell'altrui storia e cultura;
- L'attenzione alla garanzia e al rispetto dei diritti di ciascuno indipendentemente da dove vivono e da dove provengono.

2.5. L'ACCOGLIENZA E L'INSERIMENTO DEI BAMBINI STRANIERI NELLA SCUOLA ITALIANA

Con il termine "accoglienza" si fa riferimento all'insieme dei provvedimenti che formalizzano il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica (MIUR, 2016).

Da un punto di vista normativo, gli alunni stranieri hanno il diritto ad essere accolti e inseriti nell'istituzione scolastica. Essi vengono inseriti nella classe che corrisponde alla loro età anagrafica, a meno che il collegio docenti non decida di inserire l'alunno in una classe diversa dopo aver tenuto in considerazione alcune caratteristiche del bambino fra cui sistema scolastico del paese di provenienza, competenze, abilità e preparazione

dell'alunno dal momento del suo arrivo. Tutti i docenti hanno il compito di accogliere e integrare il nuovo alunno, i quali devo essere attenti non solo agli aspetti didattici, ma anche agli aspetti relazionali all'interno della classe, ai conflitti tra i bambini e tra scuola e famiglia. Il D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999 art. 45, delinea il percorso di inserimento dell'alunno straniero nella scuola italiana individuando come linee/guida (Favaro G., 2002):

- *Diritto all'istruzione: «I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. I minori stranieri privi di documentazione, ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta, sono iscritti con riserva. L'iscrizione con riserva tuttavia non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado»;*
- *Determinazione della classe: «I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: dell'ordinamento degli studi del paese di provenienza, dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione, del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel paese di provenienza, del titolo di studio eventualmente già posseduto»;*
- *Disseminazione nelle classi: «Il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri»;*
- *Adattamento dei programmi: «Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando ove possibile, le risorse professionali della scuola»;*
- *Insegnamento dell'italiano seconda lingua: «Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato mediante l'attivazione*

di corsi intensivi di italiano L2 sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive per l'arricchimento dell'offerta formativa»;

- *Relazione con le famiglie: «Il collegio dei docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e la famiglia degli alunni stranieri. Ove necessario, anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati»;*
- *Lingua e cultura d'origine: «Il consiglio di circolo o d'istituto promuovono intese con le associazioni straniere, le rappresentanze diplomatiche e consolari dei paesi di provenienza, le associazioni di volontariato allo scopo di stipulare convenzioni e accordi per attivare iniziative di educazione interculturale e azioni a tutela della cultura e della lingua d'origine»;*
- *Educazione interculturale: «Le istituzioni scolastiche organizzano iniziative di educazione interculturale. Il ministero della Pubblica Istruzione, nell'emanazione della direttiva sulla formazione per l'aggiornamento in servizio del personale ispettivo, direttivo e docenti, detta disposizioni per attivare i progetti nazionali e locali sul tema dell'educazione interculturale. Dette iniziative tengono conto delle specifiche realtà nelle quali vivono le istituzioni scolastiche e le comunità di stranieri al fine di favorire la loro migliore integrazione nella comunità locale».*

Dunque, la normativa italiana indica delle linee guida in materia di inserimento degli alunni stranieri e di educazione interculturale nella scuola; tuttavia tale normativa lascia grande spazio alle istituzioni scolastiche su come organizzare tale inserimento. Questo perché l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana non è più un evento occasionale ma "normale" che può avvenire durante tutto il corso dell'anno e a tal proposito, le scuole, sono chiamate a sperimentare modalità di accoglienza sempre più efficienti e flessibili. Uno strumento valido può essere il "*protocollo per l'accoglienza*", il quale cerca di delineare i modi, i tempi e la responsabilità di questa fase (Favaro G., 2002). Un esempio di protocollo per l'accoglienza è quello elaborato da G. Bettinelli e G. Favaro per il Centro Come nel 2000:

- **Il protocollo di prima accoglienza:** *«è un documento che viene discusso e deliberato dal collegio docenti. Contiene criteri, principi, indicazioni riguardanti l'iscrizione e l'inserimento degli alunni immigrati; definisce compiti e ruoli degli*

operatori scolastici; traccia le diverse possibili fasi dell'accoglienza e delle attività di facilitazione per l'apprendimento della lingua italiana. Il protocollo costituisce uno strumento di lavoro aperto, che viene integrato e rivisto sulla base delle esperienze realizzate. La sua adozione consente di attuare in modo operativo le indicazioni contenute nell'art. 45 del D.P.R. 31 agosto 1999 n. 394 (Iscrizione scolastica) che attribuisce al collegio docenti numerosi compiti deliberativi e di proposta. Il protocollo di accoglienza si propone di:

- *Definire pratiche condivise all'interno delle scuole in tema di accoglienza di alunni stranieri;*
- *Facilitare l'ingresso di bambini e ragazzi di altra nazionalità nel sistema scolastico e sociale;*
- *Sostenere gli alunni neoarrivati nella fase di adattamento al nuovo contesto;*
- *Favorire un clima d'accoglienza e di attenzione alle relazioni che prevenga e rimuova eventuali ostacoli alla piena integrazione;*
- *Costruire un contesto favorevole all'incontro con le altre culture e con la storia di ogni bambino;*
- *Promuovere la comunicazione e la collaborazione fra scuola e territorio sui temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale nell'ottica di un sistema formativo integrato.*

Il protocollo delinea prassi condivise di carattere:

- *Amministrativo e burocratico (l'iscrizione);*
- *Comunicativo e relazionale (prima conoscenza);*
- *Educativo-didattico (proposta di assegnazione alla classe, accoglienza, educazione interculturale, insegnamento dell'italiano seconda lingua);*
- *Sociale (rapporti e collaborazioni con il territorio)» (Bettinelli G., Favaro G., 2000; Demetrio e Favaro 2002).*

➤ **La commissione di accoglienza:** *«Il D.P.R. 31 agosto 1999 all'art. 45 "Iscrizione scolastica" attribuisce al collegio dei docenti numerosi compiti deliberativi e di proposta in merito all'inserimento nelle classi degli alunni stranieri. Per sostenere questi compiti è utile che in ogni scuola si organizzi un gruppo di lavoro o una commissione "accoglienza", che può:*

- *essere composta dal dirigente scolastico e da alcuni docenti con esperienza di inserimento di alunni immigrati;*
 - *esprimere indicazioni che hanno carattere consultivo, gestionale e progettuale;*
 - *riunirsi nei casi di inserimento di alunni neoarrivati per progettare azioni di accoglienza, valutare il progetto esistente, operare un raccordo tra la scuola e il territorio;*
 - *segnalare l'impegno dell'istituto in questo campo ed evidenziare l'assunzione collegiale di responsabilità» (Bettinelli G., Favaro G., 2000; Demetrio e Favaro 2002).*
- **L'iscrizione dell'alunno straniero:** *«L'iscrizione rappresenta il primo passo del percorso di accoglienza dell'alunno straniero e della sua famiglia. È utile indicare fra il personale di segreteria chi è incaricato di ricevere le iscrizioni degli alunni stranieri, anche al fine di affinare le abilità comunicative e relazionali nell'interazione con i nuovi utenti. Si specificano i documenti e le informazioni da richiedere, oltre che gli avvisi, i moduli, le note informative sulla scuola da consegnare ai genitori per facilitare la loro comprensione della nuova realtà scolastica. Materiale di tal genere è stato messo a punto sia da alcune scuole, sia da enti locali e uffici scolastici che lo distribuiscono alle scuole del loro territorio. La consegna di documentazione bilingue o in lingua d'origine propone un volto amichevole della scuola, così come disposizioni di avvisi e indicazioni in lingua nelle bacheche e sui muri e le porte della scuola. È anche possibile prevedere l'intervento di mediatori linguistici che possono essere messi a disposizione dagli enti locali e dalle associazioni sulla base di convenzioni e gli accordi. Il primo incontro con i genitori stranieri, di carattere soprattutto amministrativo, si conclude con un nuovo appuntamento per l'incontro fra la famiglia e il nuovo alunno con uno dei docenti del gruppo accoglienza. Gli uffici di segreteria:*
- *invitano i genitori stranieri a esprimere le loro opinioni e preferenze (modello organizzativo, insegnamento della religione, ecc.) anche avvalendosi di moduli bilingue;*
 - *iscrivono i minori;*

- *raccogliono la documentazione di tipo anagrafico, sanitario e relativa alla precedente scolarità (se esistente);*
 - *raccogliono i dati mancanti attraverso l'autocertificazione;*
 - *individuano tra il personale ATA un incaricato del ricevimento delle iscrizioni, al fine di affinare progressivamente le abilità comunicative e relazionali che facilitano l'interazione con i cittadini immigrati;*
 - *forniscono ai genitori materiale in più lingue per una prima informazione sul sistema scolastico italiano e sulla scuola è particolare;*
 - *avvisano tempestivamente i docenti del gruppo accoglienza, al fine di organizzare le successive tappe dell'accoglienza» (Bettinelli G., Favaro G., 2000; Demetrio e Favaro 2002).*
- **La prima conoscenza del bambino straniero:** *«Nei 4/5 giorni che precedono l'inserimento effettivo dell'alunno nella classe occorre raccogliere una serie di informazioni che consentono di prendere una decisione adeguata, sia sulla classe in cui deve essere inserito, sia sui percorsi di facilitazione che devono essere attivati. la prima conoscenza può articolarsi in un incontro con i genitori e in incontri/osservazioni con l'alunno, eventualmente alla presenza di un mediatore linguistico. In questa fase si raccolgono informazioni sulla storia personale e scolastica dell'alunno, sulla sua situazione familiare, sugli interessi, le abilità, le competenze già acquisite. Il rapporto con il bambino o il ragazzo straniero viene facilitato anche dall'utilizzo di tecniche non verbali, quali il disegno, la gestualità, la fotografia, ecc. Possono essere proposte alcune prove di tipo logico-matematico, o relative alle funzioni di base, organizzate su diversi livelli di competenza, consegnate in modo da essere immediatamente comprensibili. Dagli incontri condotti in questa fase si può delineare una prima biografia scolastica dell'alunno neoarrivato e possono emergere alcune competenze già acquisite. Sono informazioni provvisorie che richiedono naturalmente di essere integrate e arricchite perché spesso il timore e il disorientamento iniziali possono bloccare il bambino e non far emergere saperi e apprendimenti già consolidati.*
- La commissione o il gruppo di accoglienza:*
- *organizza un colloquio con la famiglia coinvolgendo un insegnante per ciascun modulo, sezione o classe che presumibilmente accoglierà il nuovo iscritto;*

- *raccoglie una serie di informazioni sul bambino, sul suo percorso scolastico, sulla sua biografia linguistica;*
- *organizza momenti di osservazione del bambino, utilizzando proposte e stimoli non verbali;*
- *compila un'iniziale provvisoria biografia scolastica dell'alunno;*
- *facilita la sua conoscenza della nuova scuola;*
- *osserva l'alunno in situazione scolastica;*
- *si avvale, se è possibile, di un mediatore linguistico o di materiali bilingue»* (Bettinelli G., Favaro G., 2000; Demetrio e Favaro 2002).

➤ **La scelta della classe:** *«Gli elementi raccolti durante le due fasi precedenti permettono di assumere decisioni in merito alla classe di inserimento. In alcuni istituti scolastici si ritiene utile inserire l'alunno immigrato per alcuni giorni senza definire la sua accoglienza in una classe, facendolo partecipare a laboratori e altre attività al fine di conoscerlo meglio. Occorre tuttavia tenere presente che l'alunno straniero vive già una situazione di disorientamento cognitivo e affettivo che potrebbe essere negativamente accentuata da scelte che prevedono un suo passare attraverso diverse situazioni relazionali non definitive. I criteri di riferimento per l'assegnazione alla classe sono quelli indicati dall'art. 45 del D.P.R. 31 agosto 1999 n. 394: "I Minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti ne deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:*

- *dell'ordinamento degli studi del paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;*
- *dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;*
- *del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel paese di provenienza;*
- *del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno".*

Sono evidenti i margini di flessibilità attribuiti alle scuole e l'importanza nel compito assegnato al gruppo di lavoro che si occupa dell'accoglienza. Per una decisione motivata e corretta, è necessario avere informazioni sui sistemi scolastici dei paesi di provenienza, sulla tipologia dei curricoli, sulla durata e sul

calendario scolastico. Il gruppo accoglienza raccoglie dunque dati e documentazioni sulla scuola dei Paesi da cui provengono gli alunni stranieri. È importante in ogni caso che la scuola si conceda il tempo necessario per prendere una decisione motivata sull'inserimento, per predisporre gli interventi di facilitazione dell'apprendimento della lingua italiana e per preparare la classe ad accogliere il nuovo arrivato. Nel protocollo viene indicato il tempo che trascorre tra il momento dell'iscrizione e l'effettiva inserimento dell'alunno immigrato nella classe (4/5 giorni, una settimana al massimo).

La commissione o il gruppo accoglienza:

- propone la classe di inserimento, tenendo conto dell'età anagrafica, dell'ordinamento degli studi del paese di provenienza, dell'accertamento di competenze e abilità, del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno, delle informazioni e aspettative familiari emerse nel colloquio;
 - fornisce i primi dati raccolti ai docenti che accoglieranno il bambino neoarrivato» (Bettinelli G., Favaro G., 2000; Demetrio e Favaro 2002).
- **L'inserimento nella classe:** «La decisione rispetto all'assegnazione a una classe viene accompagnata dall'individuazione dei percorsi di facilitazione che potranno essere attuati sulla base delle risorse disponibili. Nel protocollo vengono indicate le tipologie di intervento che la scuola è in grado di attivare, sia attingendo a risorse professionali ed economiche interne, sia mediante accordi e convenzioni con enti locali, associazioni, altre scuole del territorio. Vi è una pluralità di modelli di intervento che coniugano in modo diversificato la disponibilità di risorse, i bisogni specifici, gli obiettivi didattici. I docenti di classe:
- favoriscono l'integrazione promuovendo attività di piccolo gruppo, di cooperative learning, di tutoraggio;
 - individuano modalità di semplificazione o facilitazione linguistica per ogni disciplina;
 - Rilevano i bisogni di apprendimento e adattano il programma;
 - elaborano percorsi didattici di L2 individualizzati» (Bettinelli G., Favaro G., 2000; Demetrio e Favaro 2002).

- **La collaborazione con altri servizi:** *«Per promuovere la piena integrazione dei ragazzi nel contesto sociale e per realizzare un progetto educativo che coniughi insieme pari opportunità con il rispetto delle differenze, la scuola si basa sulle risorse del territorio, sulla collaborazione con i servizi, associazioni, luoghi di aggregazione, biblioteche e, in primo luogo, con le amministrazioni locali, sia per rimuovere eventuali ostacoli, sia per costruire una cultura dell'accoglienza e dello scambio interculturale.*

La commissione accoglienza:

- *predispone e aggiorna una mappa delle risorse del territorio;*
- *tiene contatti con le associazioni, il volontariato, le comunità straniere;*

attiva collaborazione con le amministrazioni locali per costruire percorsi comuni di formazione, per proporre servizi (centri di documentazione) ed esperienze comuni (corsi di formazione)» (Bettinelli G., Favaro G., 2000; Demetrio e Favaro, 2002).

Nel suo libro “Straniero in classe, una pedagogia dell’ospitalità”, Davide Zoletto, analizza le diverse fasi che riguardano il protocollo di prima accoglienza. Egli parla di “*scuola come terra di frontiera*” in quanto per l’autore, i bambini stranieri che “*si presentano agli incontri di prima accoglienza entrano di fatto in terra di frontiera che deve farli filtrare in certe modalità e a certe condizioni nella nostra società*” (Piasera, 2004; Zoletto 2007). Nelle scuole viste come “terre di frontiera” i primi incontri fungono da “dogana” e come tale è necessaria l’interazione faccia a faccia. L’obiettivo degli insegnanti è da un lato fornire ai futuri studenti e ai loro genitori informazioni sul sistema scolastico italiano e sul sistema di quella specifica scuola; dall’altro lato farsi un’idea del nuovo studente e della sua famiglia così da poter organizzare le fasi che precedono l’inserimento del bambino in classe e poter delineare i modi e i tempi del suo percorso formativo (Zoletto D., 2007).

Molto spesso chi lavora con gli stranieri, nelle prime fasi del processo di integrazione, ha la sensazione che alcuni stranieri tendono ad affidarsi totalmente a lui. Ad alcuni insegnanti può infatti succedere di dover dare dei consigli su aspetti molto privati della vita dello straniero; cosa che un italiano non farebbe se non con una persona intima. Questo perché per lo straniero l’insegnante è un punto di riferimento e il colloquio di prima accoglienza viene visto come uno strumento per iniziare a muoversi nel nuovo territorio (Zoletto D., 2007).

È bene chiedersi se gli strumenti utilizzati nella fase di prima conoscenza, (raccolta informazioni, griglie di osservazione, prove di tipo logico-matematico, o relative alle funzioni di base), come dice Zoletto, ci aiutano a conoscere davvero l'altro o a costruirlo. Conoscere l'altro vuol dire pensare che un soggetto abbia delle caratteristiche proprie. Costruire l'altro vuol dire attribuire all'altro delle caratteristiche che non gli appartengono ma che sono frutto di un'immagine che ci siamo costruiti e che alla fine trasformiamo in realtà (Zoletto D., 2007).

Spesso ciò che interessa all'insegnante è l'allievo come problema da risolvere e non la storia dell'allievo come emigrante. Parlare di "*allievi stranieri a scuola*" vuol dire porre l'attenzione al problema che la presenza degli studenti stranieri porta al sistema scolastico. Gran parte delle conoscenze sugli "*allievi stranieri a scuola*" cercano di risolvere questo problema (Zoletto D., 2007). Quindi le informazioni ricavate dagli incontri di prima conoscenza sono più una necessità per la scuola e gli insegnanti che non una necessità degli alunni stranieri. Infatti queste informazioni sono utili non solo per conoscere l'allievo ma per contrastare un'eventuale perturbamento della routine scolastica. Gli stessi protocolli di accoglienza e le griglie di osservazione non fanno altro che mettere ordine, "governare", il disordine provocato dalla diversità dei nuovi alunni (Zoletto D., 2007).

Il termine "governare" rimanda alla nozione di "governamentalità" elaborata da Michel Foucault (1978). Per governamentalità Foucault faceva riferimento a quell'insieme di conoscenze e tecniche attraverso cui, a partire dal XVIII secolo, si è esercitato il potere sulla popolazione degli Stati moderni. Fino a quel momento il potere, cioè la capacità di indirizzare e controllare il comportamento dei soggetti, sembrava connesso alla sovranità di un Re o di uno Stato su un determinato territorio e sui suoi abitanti. Dal Settecento, invece, il potere assume l'aspetto di molteplici conoscenze e tecniche di controllo provenienti da diverse fonti: dalla salute pubblica all'economia, dalla pubblica sicurezza alla pedagogia. Queste conoscenze e tecniche si utilizzano in luoghi e istituzioni specifiche che lo Stato si limita ad organizzare e articolare: dagli ospedali ai luoghi di lavoro, alle scuole. Secondo Foucault, una delle azioni principali della governamentalità scolastica è quella dell'esame (Zoletto D., 2007). Nello specifico, la pratica dell'esame contribuirebbe a "governare" la vita scolastica degli alunni attraverso tre procedimenti diversi ma collegati (Foucault, 1975; Zoletto D., 2007):

1. *Rendendo visibile l'allievo;*
2. *Documentando la sua specificità;*
3. *Facendo di ogni allievo un caso.*

Su questi meccanismi si basano anche le prove d'accesso *“attraverso cui la prima conoscenza cerca di “governare” lo scompiglio che gli allievi stranieri portano nell'ordine della scuola”* (Zoletto D., 2007). Innanzitutto le prove d'accesso mettono in luce la diversità dell'alunno straniero il quale non può sottrarsi poiché vige l'obbligo alla visibilità, cioè l'identificazione dei nuovi arrivati e delle loro competenze. Gli alunni stranieri vengono mostrati come tali e questo fa sì che le insegnanti li possano tenere sotto controllo. In secondo luogo, grazie alle prove d'accesso, si inizia a costruire una documentazione. Si tratta di un archivio nel quale vengono inseriti tutti i momenti scolastici del nuovo alunno che servirà, poi, ai futuri insegnanti. Infine le prove d'accesso trasformano il nuovo arrivato in un “caso”, dove per “caso” si intende non solo un oggetto di conoscenza ma anche *“un punto dove il potere dell'insegnante può esercitare una presa”* (Zoletto D., 2007). Grazie alla prima accoglienza, infatti, le insegnanti non si limitano solo ad acquisire informazioni sulle competenze linguistiche e sulla scolarità dell'alunno ma possono persuadere la famiglia per orientare nel modo migliore l'iscrizione del figlio. In tal senso questo percorso rischia di trasformarsi in un percorso di esclusione (Zoletto D., 2007). Per questo motivo è necessaria una correlazione tra il modo e il contesto in cui vengono raccolte le prime informazioni. Per quanto riguarda il modo, è necessario tenere in considerazione il fatto che se si raccolgono informazioni importanti, ma non si è capaci di costruire anche un legame con l'alunno e la sua famiglia, allora quelle informazioni serviranno a ben poco. Un colloquio o un incontro che non è stato saputo gestire correttamente può essere percepito come un'invasione e compromettere le successive fasi. Dal punto di vista del contesto è necessario capire che la fase di prima conoscenza fa parte di un processo più esteso (Zoletto D., 2007) che Michel de Certeau ha descritto come un *“reticolo di razionalità livellatrici”* (Michel de Certeau, 1980; Zoletto D., 2007). L'antropologa Aihwa Ong, studiando il modo con cui il sistema del welfare californiano gestisce l'accoglienza degli alunni stranieri, fornisce un esempio di questo reticolo. Ong sostiene che l'istituzione scolastica cerca di appianare le differenze degli alunni stranieri e delle loro famiglie, in modo tale che essi

interiorizzino le regole e i modelli necessari per diventare buoni cittadini della comunità scolastica, sociale, nazionale che hanno scelto (Zoletto D., 2007).

Così facendo si rischia di perdere l'utilità dei materiali di prima conoscenza in quanto non si può affermare che questi materiali non abbiano una loro utilità. Ciò che, appunto, invita a fare la governamentalità non è smettere di usare questi strumenti, ma di usarli per cercare di scoprire l'alunno e nel frattempo assicurare l'ordine scolastico. Come ha affermato Carteau (1980) l'insegnante deve continuamente giocare con gli eventi per trasformarli in occasioni al fine di conoscere l'altro e trasformare l'"allievo straniero" in "allievo" (Zoletto D., 2007).

Quindi, i principali fattori che entrano in gioco nel momento dell'accoglienza del bambino straniero possono essere ricondotti ad alcune aree principali (Favaro G., 2002):

- Caratteristiche individuali;
- Situazione linguistica;
- Scolarità precedente;
- Situazione familiare;
- Contesto di inserimento sociale ed extra-scolastico.

Il bambino inserito nella nuova classe e, dunque, nella nuova scuola deve fare i conti principalmente con tre ostacoli (Demetrio D., Favaro G., 2001):

1. Deve capire i meccanismi del nuovo sistema scolastico e della nuova situazione, capire come si ci rivolge all'insegnante, come gestire determinate situazione, come comportarsi e come agire. Il bambino che ha già avuto esperienze scolastiche può aver vissuto situazioni diverse da quelle che vive nella nuova realtà. Il rapporto con gli insegnanti nel paese d'origine può essere stato diverso, più distante, le classi con meno alunni, i metodi e le didattiche indirizzati verso modelli e valori differenti. Il bambino deve quindi attribuire nuovi significati alla realtà che sta vivendo, osservare i comportamenti degli altri per poterli imitare. Per quanto riguarda i rapporti con i compagni, questo, può essere accolto, accettato e inserito nei giochi; oppure ci possono essere chiusure, timidezza e aggressività da entrambe le parti.
2. Deve apprendere la lingua per relazionarsi, esprimere i propri bisogni e capire cosa succede intorno a lui.

3. Deve imparare a leggere, a scrivere, a studiare nella nuova lingua e deve imparare a conoscere la lingua della scuola. Questo è un percorso lungo e difficile che ha bisogno di momenti intensivi di insegnamento individualizzato, di strumenti di facilitazione da parte dell'insegnante

All'inizio, i bambini stranieri, devono dunque imparare le regole che organizzano la vita scolastica. Essi si trovano ad affrontare la novità da soli: non hanno le parole per domandare, esprimere dubbi e curiosità, non possono contare sull'aiuto dei genitori perché anche per loro regole scolastiche rappresentano una novità. In questo modo possono nascere malintesi e fraintendimenti che portano a rafforzare le incomprensioni. *“Alla base dei malintesi e delle difficoltà comunicative vi sono quasi sempre regole, comportamenti, valori e modi di fare che vengono percepiti dall'uno e dall'altro in maniera differente”* per questo è necessario che la scuola riconosca l'esistenza di queste difficoltà per chi viene da lontano (Demetrio D., Favaro G., 2001).

L'organizzazione della scuola italiana per l'inserimento dei bambini non-italofoni prevede:

- Le scuole o classi “separate”: *«Questa è una situazione poco diffusa nel nostro paese e che riguarda piccoli nuclei di bambini stranieri appartenenti alla stessa nazionalità. Da alcuni anni, ad esempio, i bambini tunisini che risiedono a Mazara del Vallo frequentano una scuola nazionale, con insegnanti, programmi e metodologie del paese di origine. A Milano è in funzione una scuola islamica per bambini egiziani non inseriti nella scuola italiana. Le comunità straniere richiedono e cercano di organizzare strutture scolastiche separate nel caso in cui ritengano provvisorio il loro soggiorno nel paese ospite, oppure quando temono l'erosione della cultura d'origine e dei riferimenti culturali familiari nella situazione di acculturazione. In alcune scuole sono state inoltre formate delle classi monoetniche, nelle quali sono stati raggruppati i bambini della stessa nazionalità. Ciò è avvenuto, ad esempio, in scuole con forte percentuale di alunni cinesi riuniti in classi con alunni dello stesso paese»* (Demetrio D., Favaro G., 2001).
- L'inserimento senza alcun sostegno linguistico: *«In questo caso i bambini stranieri non italofoni vengono inseriti nelle classi con gli altri bambini autoctoni senza prevedere alcun dispositivo o momento di insegnamento linguistico*

specifico. È il modello organizzativo denominato, con un'efficace espressione negli USA, “sink or swim” (affoga o nuota); è il più diffuso in Italia, dato lo scarso numero di bambini stranieri inseriti nelle varie scuole e la difficoltà a reperire risorse e mezzi, soprattutto nei casi di bambini non italofofoni “isolati”. L'inserimento di tipo “immersione” si basa anche sulla convinzione secondo la quale la situazione di “bagno” - linguistico e culturale - è la più positiva ed efficace ai fini dell'apprendimento e dell'acquisizione spontanea della nuova lingua e dell'adattamento al nuovo mondo. In realtà, si è dimostrato che la sola prossimità tra nativi e estranei non porta necessariamente a una situazione positiva di interazione interpersonale, alla costituzione di una classe e di un gruppo funzionante come un “laboratorio linguistico naturale”, ma spesso porta a ignorare i problemi specifici del bambino non italofono. Così, i tempi dell'apprendimento della nuova lingua si allungano poiché non vi è nessun momento “ponte” che aiuti il nuovo arrivato a trasformare il “rumore” delle parole sconosciute in significati» (Demetrio D., Favaro G., 2001).

- Il ricorso a risorse esterne alla scuola: «Le soluzioni adottate in questo caso sono le più diverse e dipendono molto dalla specifica situazione territoriale. Vi sono scuole che chiedono la collaborazione dell'ente locale che mette a loro disposizione animatori-operatori per alcune ore la settimana. In altre situazioni viene chiesta la collaborazione di volontari esterni, di educatori in servizio presso la USL, di insegnanti in pensione, di alfabetizzatori che intervengono nei corsi di formazione linguistica per gli immigrati adulti e che dedicano alcune ore all'insegnamento della lingua italiana ai bambini stranieri. Negli ultimi tempi, alcuni enti locali, che hanno una consistente presenza di bambini di altra lingua, organizzano dei veri e propri laboratori di apprendimento dell'italiano come seconda lingua in orario extra scolastico. I bambini immigrati sono così inseriti nelle classi ordinarie e frequentano queste attività aggiuntive e mirate due o tre volte la settimana per alcune ore. Gli operatori di questi laboratori possono essere insegnanti o laureati in lingue che hanno seguito un corso di formazione propedeutico» (Demetrio D., Favaro G., 2001).
- Il ricorso a risorse interne alla scuola: «In questi casi, l'intervento specifico destinato ai bambini non italofofoni viene organizzato soprattutto durante i

momenti di compresenza degli insegnanti, oppure i docenti possono programmare i momenti di insegnamento dell'italiano seconda lingua ricorrendo alla risorsa costituita dalle ore di straordinario. In altre situazioni i bambini non italofofoni vengono affidati per alcune ore settimanali agli insegnanti di sostegno, che organizzano un intervento didattico individualizzato o per un piccolo gruppo al di fuori della classe. E ancora, gli insegnanti di lingua straniera, che hanno fatto di recente il loro ingresso nella scuola, destinano una parte del loro tempo all'insegnamento dell'italiano ai bambini immigrati» (Demetrio D., Favaro G., 2001).

- I facilitatori di apprendimento linguistico: *«Nelle scuole in cui la presenza degli alunni stranieri è più consistente operano da qualche anno gli insegnanti denominati “facilitatori”, o insegnanti su progetto. È una risorsa aggiuntiva e destinato in maniera specifica ai bambini extracomunitari, che viene assegnata alle scuole in base a un progetto che esse presentano ai Provveditorati agli Studi e al numero di alunni stranieri inseriti (sulla base del decreto interministeriale 129/1994 sulla dispersione scolastica). Data la situazione di contrazione delle risorse nella scuola, il numero di facilitatori non ha subito incrementi rilevanti negli anni e non sembrano essere previste maggiori presenze a breve termine (soprattutto nella scuola elementare). I facilitatori possono lavorare con i bambini stranieri fuori dalla classe per alcune ore settimanali, nei momenti di laboratorio linguistico, oppure sostenere l'inserimento degli alunni non italofofoni dentro la classe. La scelta dell'uno o dell'altro modello organizzativo dipende soprattutto dal livello di competenza nella seconda lingua del bambino straniero e dalla fase di inserimento. In una prima fase, l'intervento didattico può essere più intensivo e condotto fuori dalla classe; in una seconda fase, esso può essere più ridotto rispetto al numero di ore ed essere organizzato anche in classe. Un bambino straniero non italofono che può contare sull'aiuto dell'insegnante facilitatore ha certamente dei vantaggi: un percorso di apprendimento più graduale, la disponibilità di input linguistici adatti al suo livello, direttamente indirizzati a lui, rilevanti, coinvolgenti. dispone di uno spazio di momenti nei quali può comunicare più liberamente, esprimere ansie, paure, dubbi e l'insegnante specialista diventa così la figura privilegiata di iniziatore e di accompagnatore*

nel nuovo mondo. I punti deboli di questi insegnanti aggiuntivo sono rintracciabili soprattutto nella mancanza di competenza e di formazione specifica per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, nella precarietà e nell'ambiguità del ruolo e della collaborazione e nei rischi di delega del “problema stranieri”, da parte degli insegnanti di classe e della scuola, allo specialista» (Demetrio D., Favaro G., 2001).

- Le scuole o classi sperimentali: *«Nelle scuole in cui viene realizzato un progetto di sperimentazione riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione, le risorse sono maggiori. Accanto alla presenza dei facilitatori possono essere previsti: modificazioni importanti dei curricoli scolastici, l'utilizzo intensivo del laboratorio linguistico, l'insegnamento delle lingue d'origine compreso nella programmazione didattica» (Demetrio D., Favaro G., 2001).*

Da quanto si è detto fin ora, l’inserimento dei bambini stranieri nella scuola italiana non è facile; *“esso comporta attenzioni e decisioni di tipo burocratico, organizzativo, relazionale, didattico. La loro presenza pone non solo problemi didattici specifici, ma chiama in causa la scuola nella sua generalità. Interrogarsi sui bisogni dei bambini stranieri infatti significa interrogarsi sull’organizzazione didattica, sui contenuti, sulle modalità comunicative adottate per tutti” (Demetrio D., Favaro G., 2001).*

Spesso le problematiche riscontrate durante l’inserimento del nuovo bambino nella classe prescelta vengono erroneamente ricondotte alle difficoltà linguistiche e culturali. Il rischio è che le insegnanti deleghino la gestione della differenza linguistica e culturale a delle figure esterne: i cosiddetti mediatori. Non a caso, infatti, questi vengono definiti “linguistici” e “culturali” (Zoletto D., 2007).

2.6. NUOVE FIGURE SCOLASTICHE: IL MEDIATORE E IL FACILITATORE LINGUISTICO E CULTURALE

La scuola multiculturale e plurilingue collabora con figure professionali nuove: i mediatori e i facilitatori linguistici e culturali. Queste due figure hanno compiti e funzioni diverse, anche se, molto spesso, succede che i ruoli si sovrappongono e vengono confusi,

soprattutto dalle insegnanti, per cercare di rispondere alle problematiche legate all'inserimento del nuovo alunno in classe (Favaro G., 2001).

Il mediatore linguistico e culturale è uno straniero che possiede buone capacità linguistiche della lingua italiana orale e scritta, oppure è un italiano con buone conoscenze della lingua di uno specifico gruppo straniero. Per poter esercitare la professione di mediatore è necessario seguire e superare un corso formativo. Tra i requisiti richiesti vi è la capacità di mediare la comunicazione, intesa non solo come la capacità di tradurre le parole e i significati, ma anche come la capacità di tradurre la percezione dei diversi canali culturali (Favaro G., 2001).

I compiti del mediatore linguistico-culturale hanno a che fare con (Favaro G., 2001):

- L'accoglienza e conoscenza dei nuovi alunni;
- l'accompagnamento dell'alunno straniero neoarrivato – ponendosi accanto all'insegnante – durante la prima fase di inserimento;
- la traduzione e l'interpretazione di documenti, materiali, informazioni;
- il rapporto con le famiglie immigrate iniziale e continuativa;
- la partecipazione a proposte di educazione interculturale: presentazione del contesto e della cultura d'origine, animazione culturale, narrazione, ecc.;
- la gestione di eventuali equivoci e fraintendimenti tra scuola e famiglia;
- la valorizzazione della lingua d'origine ed eventualmente attività di insegnamento della L1.

Ciò che si ci aspetta è (Favaro G., 2001):

- maggiore definizione dell'insegnamento e della programmazione;
- riferimento positivo per i nuovi alunni;
- maggiore comunicazione tra scuola e famiglia;
- apertura e interesse da parte degli insegnanti e degli alunni autoctoni nei confronti delle differenze linguistiche e culturali.

Il facilitatore è un esperto nell'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua. La professione del facilitatore richiede un percorso universitario e quindi una Laurea, generalmente, in discipline umanistiche. Esso collabora con la scuola tramite associazioni e cooperative, enti locali. Il facilitatore gestisce i laboratori di italiano L2 all'interno della

scuola sia in orario scolastico che in orario extrascolastico. Ha compiti didattici e si occupa di (Favaro G., 2001):

- di delineare i bisogni di apprendimento della seconda lingua da parte dell'alunno straniero;
- realizzare una programmazione individualizzata o in piccolo gruppo;
- identificare i materiali didattici più adatti;
- valutare i progressi e rilevare le difficoltà.

Il facilitatore è quindi un professionista che esegue compiti didattici ed educativi che deve essere in possesso di competenze sia nell'ambito dell'insegnamento della seconda lingua e sia in merito all'educazione interculturale in modo da facilitare l'incontro e la conoscenza delle nuove culture presenti a scuola (Favaro G., 2001).

Proprio perché sono strettamente legate ai temi dell'intercultura e degli alunni stranieri per queste due figure non mancano le ambiguità; infatti il problema principale è il modo in cui queste figure vengono percepite e utilizzate a livello scolastico. Vedere la figura del mediatore e del facilitatore come una macchina che potrebbe risolvere i problemi legati all'inserimento scolastico del bambino straniero, vuol dire *“correre il rischio di escludere non una persona sola (il nuovo allievo), ma due persone insieme (il nuovo allievo e il mediatore o facilitatore), sottolineando e stigmatizzando proprio quella differenza che si voleva invece riconoscere e valorizzare”* (Zoletto D., 2007). Il problema è che l'utilizzo di queste figure nasconde, spesso, una poca attenzione alle dinamiche microsociale della classe vista come *“ordine dell'interazione”*.

«Guardare alla classe come a un ordine dell'interazione significa invece guardarla con un insieme di relazioni fra allievi e allievi, fra insegnanti allievi, fra insegnanti e insegnanti. Significa imparare a vedere come queste relazioni siano ordinate secondo modalità che decidono di volta in volta chi è incluso e chi è escluso del sistema costituito dalla classe. Per esempio, pur essendo nominalmente in classe, un allievo straniero può sentirsi escluso del sistema classe ed essere percepito come tale anche dai compagni. La presenza del mediatore o del facilitatore a volte può accentuare questa percezione, perché evidenzia ciò che differenzia l'allievo straniero dai compagni, e rischia di accrescere così la distanza che li separa. Non è un caso che spesso allievi e allieve preadolescenti o adolescenti soffrono o addirittura rifiutano la presenza di queste figure

pur preparate e disponibili. Vogliono evitare di essere esclusi, anche attraverso quella presenza, dal sistema costituito dai loro compagni. Aggiungere qualche contenuto etnico o uno o più corsi o insegnanti di L2 non modifica questo ordine, anzi, spesso può contribuire a rafforzarlo. È invece sulla classe come micro sistema sociale che bisogna lavorare per favorire l'inserimento degli allievi stranieri. Preparare al meglio l'inserimento significa di fatto reinventare la propria didattica. Di un lavoro attento sulla classe come ordine dell'interazione beneficiano infatti tutti coloro che abitano in classe, non solo gli allievi stranieri. Ne beneficiano anche gli allievi italiani e persino gli insegnanti, perché migliora la didattica per tutti. Quello di cui insegnanti e allievi hanno bisogno è una rinnovata attenzione all'organizzazione didattica del sistema classe e nello stesso tempo di un supplemento di capacità critica e autocritica» (Zoletto D., 2007):

- la prima per inserire approcci didattici capaci di trasformare l'organizzazione del sistema classe in un sistema più flessibile e ospitale;
- la seconda per prevenire gli stereotipi e i pregiudizi che ogni organizzazione didattica, anche la più attenta e avanzata può avere.

2.7. PER UNA DIDATTICA INTERCULTURALE...

Il parlare di didattica chiama in causa due riflessioni che riguardano (Demetrio D., 2001):

- a) la necessità di comunicare, a scuola, principi e idee volti a contrastare ogni manifestazione e comportamento razziale e pregiudizievole;
- b) le pratiche di accoglienza che sperimentano il cambiamento culturale e hanno bisogno di trovare delle facilitazioni che li aiutano ad apprendere, non solo la nostra lingua, ma anche le nostre conoscenze.

La didattica può essere ricondotta a due radici diverse: *“la prima radice, che può essere definita “classica” individua nella didattica l’articolazione operativa dei contenuti educativi. In altre parole, questa radice, serve a tradurre, mediare, rendere accessibili i fini e gli obiettivi”* (Demetrio D., 2001); la seconda radice, che Demetrio chiama *“didattica del futuro”* cerca di essere libera e scientifica. La didattica del futuro si basa su alcuni presupposti: *«se quella classica individua nei principi le sue basi, quella nuova le*

trova nelle scienze cognitive. E cioè nei processi scientificamente determinati e controllati che presiedono ai fattori, alle condizioni, alle modalità sia dell'apprendimento che dell'insegnamento. Se, nel primo caso, ci si trovava di fronte a principi pedagogici inevitabilmente impregnati di concezioni della crescita connesse con la cultura che riproduceva, nel secondo, tanto la pedagogia quanto la didattica - in quanto scienze dell'apprendimento - guardano innanzitutto a come gli esseri umani attraverso i processi cognitivi o emozionali, manipolativi o creativi, imparano e imparano a imparare» (Demetrio D., 2001).

In questo senso la didattica interculturale trova una sua autonomia dalla pedagogia attraverso attività sia *cognitive* che di *contatto esperienziale*. Fra queste, le attività più importanti e che permettono di insegnare sono (Demetrio D., 2001):

- a) le manifestazioni che indicano le differenze culturali attraverso le quali si esprime la loro rappresentazione della vita, delle relazioni sociali, familiari, educative, delle credenze religiose.
- b) quali metodi adottare per entrare in un contesto narrativo con l'altro: attraverso l'evocazione di storie di vita, favole, leggende, ecc.
- c) la natura del pregiudizio e la sua origine: attraverso l'informazione sui meccanismi inconsci o razionali che emergono di fronte alle esperienze dell'incontro con lo straniero, il diverso, l'eteronomo.

La didattica, che si basa sulla reciproca conoscibilità, deve riuscire ad attuare tali strumenti di apprendimento. Ad oggi, nelle scuole, troviamo (Demetrio D., Favaro G., 2001):

- didattiche incentrate sui “punti di vista” o sui “luoghi di vita”: presenti quando si tende a mostrare nelle classi la pluralità delle concezioni cognitive in riferimento a componenti culturali che permettono la comparazione tra il “noi e il voi”;
- didattiche incentrate sulla espressività: sulle differenze nell’arte, negli arredi, ecc.;
- didattiche incentrate sui disagi dell’altro: sull’immigrazione e sulle sue conseguenze locali e internazionali, soggettive e comunitarie;
- didattiche incentrate sulle similarità: su tutto ciò che ci rende uguali.

Queste diverse didattiche, tuttavia, rientrano nel filone della didattica tradizionale. Se si vuole parlare di una didattica come *scienza cognitiva autonoma* è necessario concentrarsi

sui processi che ci consentono di fare nostre le conoscenze. Questa didattica è una mediazione interculturale che si concentra su due attività, riconducibili: *“agli stili della mente e agli stili della comunicazione. È una didattica che come argomenti propone: l'intrinseco divenire delle cose; l'incorporarsi dei processi mentali, nella loro diversità, nelle produzioni culturali, nelle spiegazioni e nelle interpretazioni del mondo; l'impossibilità di non comunicare; l'esistenza di metodi cognitivi volti a organizzare il mondo. (Demetrio D., Favaro G., 2001).*

Affinché si possano realizzare tali stili didattici è necessario che l'insegnante si trasformi in una figura capace di (Zoletto D., 2007):

- analizzare il sistema sociale classe;
- progettare contesti, situazioni e percorsi che promuovono la collaborazione, il miglioramento di status e l'apprendimento individuale e sociale di ciascuno degli alunni e del gruppo;
- organizzare e gestire le attività progettate;
- facilitare la collaborazione fra gli alunni senza però intervenire in modo troppo diretto;
- partecipare alla valutazione individuale e di gruppo delle performance realizzate e degli apprendimenti acquisiti.

L'insegnante è chiamato ad ampliare le sue conoscenze e ad imparare a riconoscere e valorizzare le differenze culturali attraverso una migliore gestione e organizzazione. *«Il rischio è di cadere in una burocratizzazione che organizza situazioni in cui i propri studenti possono dialogare fra loro, ma in un dialogo che è privo di ogni connessione con l'esperienza degli allievi. Un buon insegnante deve, quindi, essere critico e non smettere di cercare nuovi approcci didattici per la classe, e quando li trova li deve usare con cautela perché anche i metodi e gli approcci più avanzati non sono mai solo qualcosa di tecnico, ma si collegano a un contesto storico e sociale» (Zoletto D.,2007).*

2.8. UN PROBLEMA DI LINGUA: APPROCCI DIDATTICI PER INSEGNARE L'ITALIANO AI BAMBINI STRANIERI

Al centro del dibattito dell'inserimento scolastico dei bambini stranieri c'è il problema linguistico. La normativa vigente sull'inserimento scolastico dei bambini stranieri suggerisce di organizzare *“interventi individualizzati o per gruppi di alunni per facilitare il loro apprendimento della lingua italiana e di avvalersi, ove possibile, delle risorse della scuola”* (Favaro G., 2002). Dunque:

- in molte scuole questo compito viene affidato agli insegnanti di sostegno;
- altre scuole possono contare sull'aiuto dei “facilitatori di apprendimento”;
- infine, sempre più scuole ricorrono all'appoggio e alla collaborazione del mediatore linguistico e culturale.

I problemi linguistici dei bambini stranieri possono essere superati più velocemente nella scuola materna e nei primi anni della scuola elementare; questo perché i *«bambini sono esposti a una lingua più concreta, legata al fare e all'esperienza, è meno esigente”*. La non conoscenza dell'italiano pesa di più nelle classi successive quando la lingua è presente a un livello più astratto e formalizzato» (Demetrio D., 2001).

Il problema più evidente riguarda l'acquisizione dell'italiano orale che permette ai bambini di comunicare sia con i compagni che con l'insegnante. Si tratta della lingua del qui e ora, da utilizzare nel quotidiano e che permette di oltrepassare le barriere comunicative iniziali, creare un contatto, manifestare bisogni e richieste, comprendere indicazioni, andare oltre la fase del silenzio (i tempi per superare questa fase variano da tre mesi a un anno). Un altro aspetto del problema linguistico riguarda l'apprendimento dell'italiano orale per narrare, esprimere le proprie emozioni, riportare esperienze di vita personale, raccontare storie e desideri (una migliore competenza della seconda lingua orale sembra dipendere, oltre che da un intervento didattico adeguato, anche dall'esposizione all'italiano del bambino straniero fuori dalla scuola). Un altro problema è legato all'apprendimento della lettura e della scrittura della nuova lingua, sia per quel che riguarda gli aspetti tecnici e finalizzati alla capacità di decodifica e di trascrizione, sia per quel che riguarda la comprensione dei testi e la capacità di produzione (dal momento che negli incontri di prima accoglienza è quasi impossibile per gli insegnanti

comprendere che cosa sanno già fare i bambini scolarizzati nel paese d'origine e come basare il nuovo percorso di alfabetizzazione). I problemi che riguardano l'apprendimento dello scritto non sono specifici dei bambini stranieri in quanto non hanno a che fare con il passaggio da una lingua all'altra, ma dalla lingua contestualizzata a quella decontestualizzata. L'appropriazione delle regole della lingua orale avviene nel bambino in modo inconscio; la lingua scritta, invece, ha bisogno di regole esplicite. Imparare a leggere e a scrivere nella nuova lingua è considerato dai bambini stranieri un processo di iniziazione. Si ha infatti a che fare con una scelta che riguarda la rappresentazione del mondo e della realtà, i legami di appartenenza che legano la lingua d'origine in un posto di subalternità. La difficoltà principale riguarda l'apprendimento della lingua scolastica, dell'italiano utile per lo studio delle diverse discipline, che prevede l'utilizzo di particolari termini, la comprensione e l'espressione di concetti e astrazioni. Si può dire che all'interno della stessa lingua ci sia una sorta di bilinguismo e questo rende difficoltoso lo studio individuale a chi non può contare su aiuti esterni e forme di mediazione. Un'altra difficoltà da superare per i bambini inseriti nelle ultime classi elementari è lo sviluppo di categorie astratte e competenze metalinguistiche. Un ultimo problema riguarda la perdita o il mantenimento della lingua d'origine; problema quasi sempre sottovalutato dalla scuola o considerato come un ostacolo all'apprendimento della lingua italiana. Gli errori in italiano sarebbero, quindi, il risultato dell'intromissione della lingua d'origine (Demetrio D., Favaro G., 2001).

Nel momento in cui il bambino riesce ad acquisire una sufficiente fluidità nella lingua orale, una buona pronuncia e la *“padronanza delle strutture principali che gli permettono di condurre con successo le interazioni interpersonali di base”* (Demetrio D., Favaro G., 2001); viene considerato dalle insegnanti pronto per seguire il programma della classe in assenza di dispositivi e interventi volti a facilitare il bambino e viene chiesto all'alunno di *“funzionare”* come i bambini italofoni, sottovalutando la complessità che richiede il passaggio da una lingua contestualizzata ad una astratta. Così facendo si ignorano le abilità del bambino e le sue difficoltà nell'apprendere la nuova lingua, e si pretende da quest'ultimo l'utilizzo di abilità che ancora non ha maturato. La valutazione dell'insegnante sul nuovo alunno, non espressa all'inizio a causa delle difficoltà linguistiche evidenti, si sposta dal *“problema linguistico”* ai *“problemi individuali di*

apprendimento”, nel momento in cui il bambino non riesce a seguire l’insegnante nella spiegazione delle diverse materie (Demetrio D., Favaro G., 2001).

Molti studi che si occupano di apprendimento linguistico affermano che “*i processi di acquisizione vanno collocati e spiegati tenendo conto dell’ambiente e del contesto nel quali essi avvengono e delle interazioni dell’apprendente con la situazione in cui vive e comunica*” (Favaro G., 2002). I modelli teorici che si occupano dell’apprendimento della seconda lingua sono tre:

1. Modello comportamentista: secondo questo modello “*l’apprendimento in generale è un processo basato sull’imitazione e la sedimentazione di risposte automatiche e questo vale anche per l’apprendimento linguistico*” (Skinner, 1957; Favaro G., 2002).

«I bambini imitano ciò che sentono, ricevono una conferma e una risposta positiva anche in termini di efficacia comunicativa e in questo modo, incoraggiati dall’ambiente, continuano ad acquisire nuovi suoni, nuove parole e strutture. L’imitazione, la ripetizione e il rinforzo costituiscono quindi tappe fondamentali del processo di apprendimento. Per quanto riguarda l’acquisizione della seconda lingua, questo modello la considera come un percorso puramente additivo di introduzione di regole e strutture. In tale prospettiva, gli errori sono considerati come deviazioni dalla regola corretta che evidentemente l’apprendente non ha ancora acquisito con sicurezza. Per prevedere e prevenire gli errori dovuti per esempio all’influsso e all’interferenza della lingua l’origine, si sviluppò alcuni decenni fa un’analisi comparata dei sistemi linguistici, detta “contrastiva”, che metteva a confronto la L2 con le varie e possibili lingue materne degli apprendimenti, descrivendo ed evidenziando le diverse arie di probabile difficoltà acquisizionale» (Favaro G., 2002);

2. Modello innatista: secondo questo modello “*così come il bambino nasce già programmato per sviluppare le varie funzioni biologiche, e gli nasce programmato anche per sviluppare la lingua*” (Chomsky 19969; 1975; Favaro G., 2002).

«L’acquisizione del linguaggio non sarebbe dunque il risultato di imitazione e abitudini rinforzate, ma di un processo creativo che fa leva su un dispositivo innato (Lad, language acquisition device), o, sulla Grammatica Universale innata

(GU). Questa consiste in una serie di principi comuni a tutte le lingue e viene attivata da esempi o input della lingua che si deve apprendere» (Favaro G., 2002);

- 3. Modello interazionista:** questo modello sostiene che *“le modifiche apportate istintivamente da chi si prende cura del bambino sono quelle che gli permettono di apprendere. Per fare questo, l'apprendente si lascia guidare dai criteri di frequenza e di salienza, interiorizzando e usando le forme che svolgono la funzione desiderata e che sono più percepibili e maggiormente ricorrenti” (Favaro G., 2002).*

Un modo per accordare queste tre teorie *«è quello di accettare che ognuna spieghi un aspetto diverso dello sviluppo linguistico del bambino. Le spiegazioni comportamentiste possono rendere conto degli aspetti di routine, mentre quelle innatiste sembrano più plausibili per l'acquisizione degli aspetti grammaticali più complessi. Le spiegazioni interazioniste sono necessarie per rendere conto di come i bambini collegano forma e significato, come interagiscono nella conversazione e come usano la lingua in modo socialmente appropriato» (Spada e Lightbown, 1993; Favaro G., 2002).*

Da un punto di vista didattico c'è stata un'evoluzione dei metodi di insegnamento/apprendimento della seconda lingua. Negli anni Settanta, infatti, si capì che la capacità linguistica non poteva soffermarsi solo sulla conoscenza strutturata della lingua e delle sue caratteristiche ma doveva essere attenta alle esigenze e bisogni di chi apprende. La lingua sfugge dall'insegnamento sistematico e si identifica sempre di più con comportamenti individuali, sociali, interculturali. Per questo motivo gli insegnanti devono accompagnare gli alunni in questo viaggio proponendo soluzioni e strategie. I principali approcci che vengono utilizzati dagli insegnanti (facilitatori) per insegnare l'italiano ai bambini non italofoni sono due (Favaro G., 2002):

- 1. Approccio grammaticale:** questo approccio è centrato sulla riflessione linguistica. *«La programmazione è definita sulla base della tradizionale progressione delle strutture grammaticali e si utilizza per lo più il metodo fonetico-sillabico per l'alfabetizzazione. La scansione del lavoro didattico segue la sequenza delle lettere-sillabe-parole e quella delle strutture grammaticali, utilizzando spesso anche termini metalinguistici per classificare e riconoscere le*

diverse strutture. La funzione e il ruolo dell'insegnante sono centrali: è l'insegnante che propone l'attività, stimola, spiega, gestisce la relazione» (Favaro G., 2002);

- 2. Approccio comunicativo:** in questo approccio la centralità si sposta dall'insegnante alla relazione insegnante-bambino. *«Viene dedicato maggiore spazio alla conversazione, ma spesso vi è una scarsa programmazione e una certa improvvisazione in nome dell'importanza della comunicazione spontanea. Anche in questo caso nella parte dell'intervento didattico dedicata all'alfabetizzazione si ricorre al metodo fonetico-sillabico, senza distinguere i tempi propri della comprensione e quelli della produzione-elaborazione» (Favaro G., 2002).*

Oltre a questi due approcci troviamo (Favaro G., 2002):

- *Metodo grammaticale-traduttivo:* in questo approccio l'insegnante fa uso della lingua d'origine degli allievi per insegnare la seconda lingua. La lezione è di tipo frontale e lo sviluppo comunicativo è messo in secondo piano. Le attività che si possono svolgere con questo metodo sono: spiegazione delle regole grammaticali utilizzando frasi esemplificative; letture che prevedono l'utilizzo del vocabolario (bilingue); esercitazioni volte a rafforzare l'uso delle regole grammaticali e del vocabolario.
- *Metodo audio-linguistico e audio-orale:* attraverso questo metodo lo studente deve memorizzare un dialogo e successivamente vengono svolti esercizi che riguardano le strutture presenti nel dialogo. Questo metodo si collega all'impostazione comportamentista e per questo lo scopo è quello di rendere automatico l'utilizzo delle strutture. Gli esercizi base da poter svolgere sono quattro:
 - La ripetizione, facendo attenzione alla pronuncia;
 - La sostituzione;
 - La trasformazione, ad esempio trasformare una frase da affermativa a negativa;
 - La traduzione.

I materiali didattici includono, oltre ai testi, cassette e documenti video. L'insegnante deve organizzare gli interventi stimolando l'allunno a rappresentare il modello linguistico da imitare.

- *Metodo diretto*: in questo caso l'insegnante usa solo la seconda lingua per spiegare e dare indicazioni. La grammatica è *induttiva* in quanto l'insegnante sprona gli alunni con domande per indurli ad utilizzare le regole e le strutture della lingua. Inoltre, attraverso questo metodo, gli errori di pronuncia vengono corretti in maniere sistematica. L'insegnante collabora insieme all'alunno che deve apprendere la lingua. Le lezioni sono comunque basate su una didattica grammaticale.
- *Metodi funzionali*: attraverso questo approccio la grammatica viene messa in secondo piano per dare spazio ai bisogni di comunicazione dell'alunno. Si formulano sillabi nozionale-funzionali in cui si spiegano funzioni, situazioni e forme linguistiche specifiche di determinati gruppi di alunni.
- *Approccio naturale*: questo approccio fu elaborato da Stephen Krashen e da Tracy Terrell nel 1977. I principi su cui si basa sono:
 - La classe di L2 deve essere in ambiente di acquisizione spontanea e deve fornire agli alunni stimoli di comunicazione reali;
 - L'insegnante usa solo la seconda lingua per comunicare;
 - Se gli errori non impediscono la comunicazione non vengono corretti;
 - Gli alunni svolgono a casa compiti di grammatica che verranno poi corretti dall'insegnante;
 - L'obiettivo è di tipo semantico e comunicativo, quindi lo scopo principale è quello di mettere l'allievo nella condizione di saper esprimere idee, risolvere problemi, con l'utilizzo della nuova lingua.

Per quanto riguarda i temi trattati, questi, sono legati alla vita, alla storia e alle preferenze degli alunni.
- *Total Physical Response (TPR)*: questo metodo fu sviluppato nel 1977 da James Asher. Attraverso questo metodo l'alunno "*impara facendo*". Gli alunni parlano solo quando sono pronti a farlo e a turno danno compiti ai compagni da eseguire usando la nuova lingua. Nella prima fase gli alunni ascoltano, comprendono ed eseguono dei compiti, successivamente si parla e si legge. Il metodo si basa su tre aspetti:
 - il rispetto del silenzio degli allievi che parlano solo quando si sentono pronti a farlo;

- lo stimolo della comprensione della lingua orale mediante un'esecuzione concreta;
- lo scambio dei ruoli nella classe, poiché tutti a turno prenderanno il posto dell'insegnante.
- *Suggestopedia*: questo metodo si basa sull'insegnamento intensivo della nuova lingua: per un mese piccoli gruppi di studenti si riuniscono quattro ore al giorno per studiare la nuova lingua. Ogni lezione è formata da tre parti:
 1. nella prima parte viene analizzato quello che è stato appreso, attraverso esercizi, conversazioni, simulazioni;
 2. nella seconda parte viene presentato un dialogo che presenta situazioni conosciute agli allievi, con accanto la traduzione nella loro lingua d'origine;
 3. nella terza parte il dialogo viene letto dall'insegnante: una frase viene letta nella lingua di origine degli allievi, un'altra frase viene letta nella seconda lingua, segue una pausa.

Mentre l'insegnante legge il dialogo nella seconda lingua, gli alunni seguono sul loro testo scritto e ripetono mentalmente. Affinché il metodo raggiunga risultati positivi devono essere presenti tre elementi:

- un ambiente confortevole;
- un'insegnante dinamico;
- un clima di apertura che non faccia emergere ansie.

Per non perdere il controllo sulla complessità che gli obiettivi per l'insegnamento della seconda lingua comportano, è necessario che il docente selezioni le attività e li collochi in successione temporale rispettando i processi cognitivi e i livelli di apprendimento e acquisizione della lingua reali dell'alunno; Questa strategia viene definita: *unità didattica*. L'unità didattica è un modello di lavoro flessibile, la cui durata può variare da una a più ore in relazione all'età e ai ritmi di apprendimento degli alunni. Può essere utilizzata da sola o può essere collegata a temi come la scuola, il gioco, la famiglia (Favaro G., 2002).

Per quanto riguarda l'uso della lingua scritta, questo va di pari passo con lo sviluppo dell'orale. Per facilitarne la produzione è necessario che vengano delineati gli scopi e gli interlocutori ai quali è rivolto il messaggio (Favaro G., 2002).

Alcune attività da poter svolgere in classe per favorire lo sviluppo della seconda lingua sono:

- le conversazioni faccia a faccia tra insegnante e alunno;
- l'interazione classe ed insegnante;
- le interazioni tra i compagni di classe;
- l'interazione in classe tra l'insegnante e bambini italiani e stranieri;
- l'interazione individuale o di gruppo tra l'insegnante facilitatore con il bambino stranieri durante i laboratori linguistici.

L'insegnante che favorisce la comprensione e l'acquisizione della nuova lingua rispetta i tempi del bambino e i suoi silenzi, non lo forza a parlare; dà input linguistici comprensibili dal bambino non italofono e incoraggia l'apprendimento della seconda lingua anche attraverso l'utilizzo di immagini, foto, disegni. Semplifica il suo linguaggio sia da un punto di vista formale, sia da un punto di vista funzionale. Utilizza testi semplici ad alta comprensibilità; in quanto questi testi permettono al bambino straniero di accedere alla comprensione della lingua scritta e favoriscono la memorizzazione e l'appropriazione (Favaro G., 2002).

2.9. IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI

La scuola è il principale luogo dove si promuove l'educazione interculturale, in quanto valorizzando le differenze etniche si evita che queste ostacolino la formazione dell'identità del bambino. Nel momento in cui viene valorizzata la diversità, il rapporto che si viene a creare con l'altro è simmetrico, di apertura e di scambio; se, invece, la diversità viene concepita come uno svantaggio culturale, l'integrazione si trasforma in pura assimilazione dei nostri modelli e questo porta ad una posizione di chiusura (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996): *“la valorizzazione delle diversità genera un atteggiamento di apertura incondizionata basata sulla commissione che il rapporto tra culture sia paritetico e di scambio reciproco. La valorizzazione di tali diversità conduce invece ad un atteggiamento di apertura incondizionata che implica l'assimilazione dell'out group ai modelli condivisi dall'in group; porta invece ad atteggiamenti di*

chiusura se implica la convinzione dell'impossibilità e della negatività dei rapporti interetnici" (Tiana 1994; Giovannini G., 1996).

Pertanto si può dire che il cambiamento che deriva dalla multiculturalità e dalla presenza dei bambini stranieri sul territorio e, di conseguenza nelle scuole, pone l'accento sulla complessità del ruolo dell'insegnante e porta a ricercare la strada da percorrere per gestire le differenze di cui tali bambini sono portatori. In questo contesto multietnico è necessario che gli insegnanti sappiano gestire la nuova realtà scolastica che si è creata; in tal senso, un limite potrebbe nascere dall'esistenza di un'inadeguata informazione del fenomeno migratorio e quindi dalla diffusione di stereotipi nei confronti degli alunni stranieri (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Davanti ad una società che muta e ed evolve la sua organizzazione, i suoi valori e i modelli di comportamento, la scuola è tenuta a rivedere i suoi compiti e di conseguenza le sue funzioni. La problematica principale della ridefinizione dei compiti scolastici si riversa sulle funzioni degli insegnanti di ogni ordine e grado (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Nel rapporto tra scuola e società, la funzione dell'insegnante (sia che sia un maestro o un professore), appare poco definita e per certi versi contraddittoria. Se è vero che in primo luogo ci sono "agenti retribuiti di diffusione culturale" (Waller 1961; Giovannini G., 1996), è vero anche che le problematiche principali sono legate ai valori condivisi della società, alla funzione di socializzazione, alle forme di integrazione degli allievi e anche alla mancanza di stimoli di innovazione culturale (Besozzi 1981, Porcheddu 1978; Giovannini G., 1996). Le contraddizioni che ruotano attorno alla figura professionale dell'insegnante emergono nel momento in cui viene posto il suo ruolo di "agente di selezione e di mobilità sociale" vicino a quello volto a garantire il controllo e l'ordine sociale; ma ciò che appare più contraddittorio è, oggi, la necessità di modificare tali funzioni e ruoli (Bottani 1986, Bottani 1994; Giovannini G., 1996).

La professione dell'insegnante è al centro di questo processo di mutamento e vive sulla propria pelle la complessità di tali contraddizioni, evidenziate dall'assenza di politiche formative coerenti, riferite alla stessa categoria e alla necessità da parte di questa di preparazione professionale. Si potrebbe ipotizzare che alcune difficoltà di base siano

legate alla natura stessa della professione e quindi non possano essere del tutto risolte ma possono essere semplicemente ridotte (*Moscatti R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*).

Da un lato si pensa che gli insegnanti non siano abbastanza preparati e formati; dall'altro lato gli stessi insegnanti ritengono che siano necessarie forme di aggiornamento, ma non comprendono come queste forme di aggiornamento siano effettivamente utili al loro ruolo. La necessità di formazione sembra essere collegata ai motivi che hanno portato l'individuo a intraprendere tale professione e collegato a tale concetto c'è il grado di soddisfazione che l'insegnante ha nei confronti della propria professione (*Moscatti R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*). Ciò aiuta a differenziare una categoria di insegnanti motivati e non frustrati dalle esperienze didattiche ma coscienti delle difficoltà professionali, da un'altra categoria di insegnanti frustrati per la poca congruenza tra aspettative e scelte professionali (*Cesereo 1969, Barbagli Dei 1969; Giovannini G., 1996*). Questa distinzione fa sì che ci siano atteggiamenti diversi delle due categorie nei confronti della presenza in classe di bambini di culture diverse (*Moscatti R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*).

Per quanto riguarda la scuola primaria i temi che contraddistinguono la figura dell'insegnante sono connessi alle pratiche pedagogico-didattiche; tuttavia sono soggetti ad alcune caratteristiche che appaiono proprie della categoria dei maestri, fra cui: alto grado di femminilizzazione (superiore rispetto agli altri gradi scolastici); istruzione mediamente inferiore a quella dei docenti degli altri gradi scolastici; origine sociale in prevalenza media o medio-bassa; pregiudizio sociale inferiore a quello delle altre categorie di insegnanti (*De Lillo Schizzerotto 1985; Cavalli 1992; Giovannini G., 1996*).

Un punto centrale relativo alla condizione professionale degli insegnanti italiani della scuola primaria è legato al modo di percepire il proprio ruolo e ai motivi che spingono a scegliere tale professione, oltre che alla necessità o meno di una formazione e alla capacità di gestire la presenza degli alunni stranieri in classe (*Moscatti R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*).

A tal proposito, riporto una ricerca svolta dall'ISMU (*Fondazione Cariplo per le Iniziative e lo Studio della Multietnicità*), facente parte del "Progetto Scuola" e diretta scientificamente da V. Cesareo, inserita nel volume "Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione" (a cura di

Graziella Giovannini); in questa indagine sono state indagate le scuole di dodici città e sono stati intervistati 1894 insegnanti di scuola elementare.

Nella ricerca emerge che il 49.2% degli insegnanti intervistati abbiano deciso di scegliere tale professione per poter lavorare con i bambini, oltre al fatto che è una professione in cui si ha una propria autonomia nella gestione e nella scelta didattica ed educativa. Solo una piccola parte degli intervistati afferma di aver scelto questa professione per la sicurezza che ne deriva dal posto di lavoro e il tempo libero che fornisce tale professione. Anche il fattore “età” gioca un ruolo rilevante. Dalla ricerca emerge che chi insegna da poco tempo ha ben chiari i motivi della scelta rispetto agli insegnanti che hanno maggiore esperienza che si mostrano più scettici (*Moscato R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*).

Per quanto riguarda la formazione per far fronte alle eventuali problematiche scaturite dall’inserimento di un bambino straniero in classe, sempre dalla ricerca, emerge che il 14.4% non ritiene di aver bisogno di aggiornamenti rispetto alla sua formazione; per il 32.4% è necessaria una maggiore formazione rivolta a tutto il personale docente; il 37.3% ritiene utile ma non indispensabile la formazione aggiuntiva e non più del 15.9% ritiene che la formazione aggiuntiva potrebbe servire solo agli insegnanti che hanno bambini stranieri in classe (Tabella 12) (*Moscato R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*).

Tabella 12 – Incrocio tra la necessità di preparazione dell’insegnante e la città di rilevazione.

	Mi	Ge	Pd	Bo	Fi	Rm	Pg	Na	Pa	Ba	Ss	Tn
Inutile	6.6	17.2	8.3	5.8	4.9	23.2	16.4	23.2	20.3	22.1	15.0	14.1
Utile ma non Indispensabile	40.3	35.1	31.2	43.3	41.2	36.4	31.3	47.4	34.3	38.4	30.0	31.3
Indispensabile per Tutti	38.6	39.1	40.4	35.8	41.2	25.2	36.7	14.7	28.0	21.0	28.0	39.4
Per chi ha bambini Extracomunitari In classe	14.4	8.6	20.2	15.0	12.7	15.2	15.6	14.7	17.5	18.5	27.0	15.2
Totale	409	151	109	120	102	151	128	95	143	276	100	99

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

Dalla ricerca emerge che ciò che si deve migliorare nella propria preparazione, mediante la formazione aggiuntiva, sia il livello culturale generale (65.5%), piuttosto che la

componente linguistica (21.0%) che non viene vista come un problema nel momento in cui il numero dei bambini stranieri sia discreto. Solo il 12% degli intervistati ritiene che sia necessaria una formazione interculturale (Tabella 13) (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Tabella 13 – Incrocio tra gli aspetti prioritari della preparazione specifica e la città della rilevazione.

	<i>Mi</i>	<i>Ge</i>	<i>Pd</i>	<i>Bo</i>	<i>Fi</i>	<i>Rm</i>	<i>Pg</i>	<i>Na</i>	<i>Pa</i>	<i>Ba</i>	<i>Ss</i>	<i>Tn</i>
<i>Cultura</i>	65.5	83.3	74.6	60.8	75.0	76.1	53.8	63.6	57.7	53.3	78.3	64.2
<i>Linguistica</i>	20.9	8.3	15.5	19.0	13.2	19.4	23.1	27.3	22.5	32.0	15.2	23.9
<i>Pregiudizio</i>	0.4	2.8	2.8	0.0	0.0	0.0	2.6	4.5	1.4	2.7	0.0	3.0
<i>Educazione interculturale</i>	13.3	5.6	7.0	20.3	11.8	4.5	20.5	4.5	18.3	12.0	6.5	9.0
Totale	249	72	71	79	68	67	78	44	71	150	46	67

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

La formazione generale appare necessaria soprattutto per le generazioni di insegnanti più giovani: la percentuale degli insegnanti sotto i 40 anni che ritiene sia necessaria la formazione per tutti supera il 40%, e va oltre il 45% per chi ha meno di 30 anni; mentre coloro che hanno oltre i 40 anni non ritengono sia necessaria un'ulteriore formazione o non la valutano indispensabile (Tabella 14). Stessa situazione si presenta per coloro che hanno molti anni di insegnamento alle spalle (Tabella 15). L'utilità della formazione appare evidente soprattutto per coloro che sono stati direttamente coinvolti in esperienze di emigrazione; mentre la formazione specifica per l'insegnante che deve gestire una classe multiculturale appare necessaria soprattutto per chi ha raggiunto un alto livello di istruzione (il 34,8% degli insegnanti laureati ritiene che la formazione sia indispensabile) (Tabella 16) (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Tabella 14 – Incrocio tra la fase di età e la necessità di preparazione specifica dell'insegnante.

Preparazione specifica dell'insegnante

<i>Fasce di età</i>	<i>Inutile</i>	<i>Utile, ma non indispensabile</i>	<i>Indispensabile per tutti</i>	<i>Per chi ha bambini Extracomunitari in classe</i>
<i>Meno di 30</i>	9.5	29.7	43.5	15.5
<i>Da 30 a 39</i>	13.5	33.1	39.4	14.1
<i>Da 40 a 49</i>	13.9	40.0	31.4	14.7
<i>Più di 50</i>	18.3	40.4	22.0	19.3
Totale	260	669	586	282

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

Tabella 15 – Incrocio tra gli anni di insegnamento e la necessità di preparazione specifica dell'insegnante

Preparazione specifica dell'insegnante

<i>Anni di insegnamento</i>	<i>Inutile</i>	<i>Utile, ma non indispensabile</i>	<i>Indispensabile per tutti</i>	<i>Per chi ha bambini Extracomunitari in classe</i>
<i>Meno di 5</i>	10.2	33.5	41.5	14.8
<i>Da 6 a 20</i>	13.9	34.2	37.4	14.6
<i>Più di 20</i>	15.7	41.2	25.3	17.7
Totale	269	697	610	299

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

Tabella 16 – Incrocio tra i titoli oltre il diploma magistrale e la necessità di preparazione specifica dell'insegnante.

Preparazione specifica dell'insegnante

<i>Titolo oltre la laurea</i>	<i>Inutile</i>	<i>Utile, ma non indispensabile</i>	<i>Indispensabile per tutti</i>	<i>Per chi ha bambini Extracomunitari in classe</i>
<i>Solo diploma</i>	15.4	37.6	31.3	15.7
<i>Laurea</i>	12.7	35.8	34.8	16.7
<i>Altro titolo</i>	13.3	36.6	33.7	16.4
Totale	258	663	582	288

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

Coloro che non reputano la presenza di bambini stranieri in classe come un problema, non sentono l’esigenza di una formazione professionale, mentre coloro che reputano la presenza di bambini stranieri in classe come un problema sentono la necessità di una formazione professionale aggiuntiva, soprattutto per coloro che sono esposti al fenomeno (Tabella 17) (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Tabella 17 – Incrocio tra l’inserimento scolastico degli extra comunitari come problema e la necessità di preparazione specifica dell’insegnante.

Preparazione specifica dell'insegnante

	<i>Inutile</i>	<i>Utile, ma non indispensabile</i>	<i>Indispensabile per tutti</i>	<i>Per chi ha bambini Extracomunitari in classe</i>
<i>Nessun Problema</i>	28.2	37.0	23.4	11.5
<i>Problema non grave</i>	10.6	38.5	33.7	17.2
<i>Problema grave</i>	9.7	26.1	44.8	19.4
Totale	269	690	603	300

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996

Inoltre, coloro che pensano che tutti i gruppi stranieri debbano essere valutati allo stesso modo, sostengono che non sia necessaria la formazione degli insegnanti; viceversa, coloro che pensano che alcuni gruppi di stranieri abbiano un’indole negativa, sostengono

che sia indispensabile una formazione aggiuntiva per tutti gli insegnanti (Tabella 18) (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Tabella 18 – Incrocio tra l’opinione riguardo alla valutazione degli stranieri e la necessità di preparazione specifica dell’insegnante.

<i>Preparazione specifica dell’insegnante</i>				
<i>Opzione sulla Valutazione Degli stranieri</i>	<i>Inutile</i>	<i>Utile, ma non indispensabile</i>	<i>Indispensabile per tutti</i>	<i>Per chi ha bambini Extracomunitari in classe</i>
<i>Valutati allo Stesso modo</i>	26.1	37.6	26.8	9.6
<i>Alcuni più negativamente</i>	12.9	37.5	33.1	16.5
Totale	261	700	608	297

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

Essere consapevoli della complessità del proprio ruolo e avere maggiore passione in esso, induce ad una maggiore attenzione ai problemi degli alunni stranieri e alla richiesta di maggiore formazione. Sembra, dunque, che la presenza di questi bambini contribuisca ad evidenziare le differenze tra i modi di percepire e di vivere la propria professione (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

La figura dell’insegnante gioca un ruolo cruciale nell’interazione con gli alunni; esso mette in discussione i propri orientamenti, valori, idee, pregiudizi. Di fondamentale importanza è anche l’atteggiamento che l’insegnante assume in classe al fine di poter instaurare un buon clima nei rapporti che si creano tra esso e i suoi alunni (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996). Chiari sostiene che gli elementi del buon clima di classe, e cioè giustizia, uguaglianza, rispetto reciproco, “*rappresentano i prerequisiti del buon apprendimento scolastico, ma anche dell’acquisizione del senso di identità sociale, di appartenenza civile di ogni cittadino che lo rendono capace, non soltanto di pensare e di lavorare in collaborazione con altri, ma di fare vere esperienze di democrazia*”

(Chiari, 1994; Giovannini G.). Il buon clima di classe risulta indispensabile soprattutto in riferimento alla convivenza con la diversità culturale e, a tal proposito, ancora Chiari sostiene come (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996): “è importante indurre nell’insegnante la capacità di modellare il proprio stile di insegnamento e il proprio modo di parlare in base all’età e al livello sociale e culturale dei propri allievi” (Chiari, 1994; Giovannini G., 1996).

Sempre dalla ricerca ISMU emerge che il 68.8% degli intervistati percepisce l’inserimento del bambino straniero come un problema non grave, il 22,5% pensa che non sia assolutamente un problema e solo 8,9% percepisce l’inserimento dei bambini stranieri come uno dei problemi più gravi che la scuola deve affrontare (Tabella 19) (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Tabella 19 – In che misura l’inserimento scolastico dei bambini stranieri costituisce un problema.

	V.A	%
<i>Non è assolutamente un problema</i>	421	22.5
<i>È un problema non grave</i>	1.284	68.6
<i>È un problema grave</i>	167	8.9
Totale	1.894	100

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

La maggior parte delle persone che sono state intervistate nella ricerca condotta dall’ISMU dichiara che le problematiche principali che si incontrano con i bambini stranieri siano connesse alle prestazioni scolastiche, alla qualità di relazioni con il resto della classe e alla non conoscenza della lingua italiana e alla disciplina (Tabella 20) (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

I risultati dell’indagine evidenziano, inoltre, come la percezione della diversità sia legata al tipo di comportamento che il bambino assume in classe e alla conoscenza della lingua italiana, in quanto, se il nuovo alunno capisce e parla l’italiano, le incomprensioni e le diversità con gli altri bambini della classe vengono meno (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Tabella 20 – Quando un bambino extracomunitario è un problema a scuola?

	V.A	%
<i>Quando ha problemi di apprendimento</i>	127	6.8
<i>Quando ha problemi di disciplina</i>	301	16.2
<i>Quando ha problemi di relazione con gli altri</i>	839	45.2
<i>Quando non conosce la lingua</i>	564	30.4
<i>Altro</i>	26	1.4
Totale	1.894	100

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

Sembra prevalere, da parte degli intervistati, la preoccupazione di mantenere l'unità di gruppo. Infatti, il bambino straniero è considerato portatore di problemi quando manifesta problematiche legate alla didattica e alla lingua, in quanto rischia di sconvolgere l'equilibrio creato dall'insegnante e di rallentare i ritmi della classe. Al contrario, il bambino non crea nessun problema e non viene definito "diverso" se non richiede interventi particolari da parte dell'insegnante e se quindi riesce a seguire, come i compagni italiani, il programma della classe (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

L'atteggiamento dell'insegnante assume, quindi, un ruolo determinante per favorire lo sviluppo del bambino straniero e contrastare ipotetici atteggiamenti negativi nei confronti del "diverso". A tal proposito, l'integrazione interculturale dovrebbe assumere atteggiamenti di scambio, reciprocità e convivenza, mantenendo intatta la propria identità (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

"Compito primario dell'insegnante è quello di rafforzare uno stile cooperativo e di promuovere lo sviluppo di valori condivisi e di un'autentica vita comunitaria nella classe (Chiari, 1994; Giovannini G., 1996), in cui la componente fondamentale è costituita dalla diversità e da diversi punti di vista. Questo determina un senso di affiliazione tra i membri

del gruppo che (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996) rafforza il senso di identità personale, di identità di gruppo, di classe, di scuola" (Chiari, 1994; Giovannini G., 1996).

Le ricerche di Gibson e Pratte del 1995 hanno evidenziato come sia possibile formulare diversi tipi di approcci con i quali gli insegnanti affrontano l'interculturalità a scuola. Molti insegnanti, infatti, sostengono che se i bambini venuti da lontano vorranno vivere nel nostro paese, dovranno adattarsi il prima possibile alla nuova realtà e alla nuova lingua (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996). Gibson chiama questo atteggiamento *multiculturalità benevola ingenua*", mentre Pratte *"educazione multiculturale limitata"*. Tuttavia coloro che svolgono attività didattica non si pongono il problema e trattano i nuovi bambini come tutti gli altri sostenendo che la scuola uniformi le differenze (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Giusti individua altri tipi di insegnanti, i quali desiderano non uniformare le differenze e che i bambini stranieri mantengano le proprie radici e la propria lingua. Gibson chiama questo punto di vista *"educazione multiculturale come pluralismo culturale"*, mentre Pratte parla di *"educazione multiculturale ampliata"* la quale ha lo scopo di correggere atteggiamenti etnocentrici (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Facendo riferimento alle opinioni e agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli alunni stranieri, la ricerca ISMU, segnala come questi sembrano avere inizialmente paura e preoccupazione che poi trasformano in comprensione; sembra infatti che con l'intensificarsi dei rapporti nasca l'interesse per la diversità e il desiderio di conoscere, sviluppando contemporaneamente atteggiamenti di tenerezza nei confronti del bambino immigrato. L'insegnante si trova a dover instaurare con i bambini stranieri rapporti nuovi influenzati dalle proprie emozioni e anche dalle proprie esperienze personali e per questo motivo spesso non ha una percezione chiara del bambino straniero (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996). Dati della ricerca emerge un profilo dell'insegnante rispettoso dell'identità personale e culturale dell'alunno straniero; gli educatori fanno attenzione ai bisogni assistenziali e di integrazione linguistica e l'inserimento scolastico del bambino è un processo indirizzato soprattutto verso l'acquisizione di un codice linguistico e dell'apprendimento (Irrasea Lombardia, 1994; Giovannini G., 1996).

Per quel che riguarda la variabile relativa alle opinioni degli insegnanti nei confronti degli alunni stranieri inseriti nella classe, dalla ricerca, emerge che per la maggior parte di essi la presenza di tali alunni nella classe porta a dei vantaggi e che quindi sia un fattore positivo; infatti il 48,4% afferma di essere “abbastanza d’accordo”; il 31,2% afferma di essere “molto d’accordo”; il 16,9% afferma di essere “non tanto d’accordo” e il 3,5% degli intervistati afferma di essere per niente d’accordo (Tabella 21) (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Tabella 21 – Per un insegnante è un fatto positivo avere in classe un alunno extracomunitario.

	V.A	%
<i>Per niente d'accordo</i>	65	3.5
<i>Poco d'accordo</i>	316	16.9
<i>Abbastanza d'accordo</i>	906	48.4
<i>Molto d'accordo</i>	584	31.2
Totale	1.894	100

Fonte: ISMU – “Progetto Scuola” - Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione, 1996.

Dai dati si evince che prevale la voglia di mostrarsi aperti e disponibili nei confronti degli immigrati, privi di pregiudizi, soprattutto se i soggetti in questione sono dei bambini; si può pensare che la figura del bambino si sovrapponga a quella dell'immigrato in quanto esso si mostra "indifeso e bisognevole" (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

Inoltre gli insegnanti si mostrano consapevoli dell'importanza che hanno come educatori e in questo senso l'etica professionale impone loro ad essere aperti nei confronti della diversità e ad aiutare chi si trova in difficoltà. Il ruolo degli insegnanti è quello di formare le nuove generazioni e di trasmettere cultura e valori; questo però non vuol dire che rapportarsi in prima persona con la diversità non crei un senso di disagio e di preoccupazione (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

La maggioranza degli insegnanti facenti parte della ricerca condotta dall’ ISMU sono d'accordo sul fatto che (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996):

- sia necessario favorire l'integrazione delle persone provenienti da realtà culturali e sociali diverse;
- sia necessaria una preparazione specifica per affrontare in modo più conscio l'inserimento scolastico dei bambini stranieri;
- sia necessario avere a disposizione degli strumenti utili per fronteggiare in modo adeguato una realtà che muta e che richiede interventi specifici

La presenza gli alunni stranieri in classe richiede un atteggiamento di ascolto e di intervento adeguato da parte degli insegnanti. Le minoranze etniche con identità linguistica e culture diverse si trovano a convivere e a relazionarsi con i soggetti che ne rappresentano il contesto. È quindi necessario utilizzare strategia volte a creare un buon clima in classe che indirizzi l'azione educativa verso atteggiamenti di fiducia, di tolleranza e di cooperazione (*Chiari, 1994; Giovannini G., 1996*), affinché ci sia integrazione.

2.10. STEREOTIPI E PREGIUDIZI

Nella nostra società i due termini "stereotipo" e "pregiudizio" hanno una connotazione fortemente negativa, in quanto sono legati a fenomeni di razzismo, discriminazione, giudizi nei confronti dei diversi gruppi etnici presenti nel nostro paese o verso altri tipi di minoranze. Questi due termini sono presenti anche nella relazione con l'altro e nella routine quotidiana e arrivano a condizionare la nostra realtà (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

La nostra società è caratterizzata da razionalità e democrazia, e stereotipi e pregiudizi sono parecchio diffusi e convivono con nuovi valori legati alla razionalità e alla tolleranza. Essi si sono trasformati da espliciti ed aggressivi in impliciti e apparentemente ragionevoli (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Da una prospettiva etimologica, il termine pregiudizio indica un giudizio espresso senza avere abbastanza informazioni. A causa dell'assenza dei dati, il pre-giudizio, viene inoltre considerato come un giudizio errato. Già Bacone, agli inizi del 600, affermò che fosse necessario vedere la realtà libera dagli *idola mentis*, ovvero priva di errori o illusioni, in modo da arrivare a conoscere veramente il mondo (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Bacone raggruppò tali errori in (*Mazzara M. Bruno, 1997*):

- *Idola tribus*: si tratta di errori appartenenti al genere umano in quanto tale, come ad esempio immaginare le cause finali degli eventi; ma anche la tendenza a ricercare i dati che confermano le nostre opinioni e a tralasciare quelle che le contraddicono. Si tratta, cioè, di quegli errori che ad oggi vengono chiamati "errori cognitivi".
- *Idola specus*: si tratta di errori commessi dal singolo soggetto e che dipendono dalla sua esperienza personale. Da questi errori si forma la personalità di ognuno e il modo di vedere la realtà.
- *Idola theatri*: sono chiamati così perché sono legati alle favole, ai miti e alle tradizioni. Se si vuole progredire verso la conoscenza è necessario sostituirli con la scienza.

Anche le scienze sociali si sono molto interessate a questa tematica sollevando due questioni (*Mazzara M. Bruno, 1997*):

1. Si può arrivare ad una conoscenza del mondo o essa è sempre un processo illusorio?
2. L'uomo è intrinsecamente buono e i comportamenti negativi derivano da condizioni esterne oppure è intrinsecamente egoista, aggressivo e competitivo e quindi la società ha il compito di organizzare e rendere meno ostile la competizione?

Le scienze sociali hanno inoltre puntualizzato che il pregiudizio sia riferito soprattutto ai gruppi sociali e che abbia una valenza negativa nei confronti di tali gruppi (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Per quanto riguarda il concetto di "stereotipo", questo è nato nelle scienze sociali. Il termine fu coniato alla fine del 700 per indicare la riproduzione di immagini da stampare utilizzando forme fisse. Il primo ad introdurre tale termine nelle scienze sociali fu Lippmann che nel 1922 pubblicò uno studio sui processi di formazione dell'opinione pubblica. In questo studio Lippmann sosteneva che il rapporto conoscitivo con la realtà non fosse diretto ma mediato da immagini mentali, stereotipi, che ognuno si crea, condizionato da ciò che viene trasmesso dai media. Tali immagini non sono altro che

semplificazioni della realtà e questo è dovuto al fatto che la mente umana è incapace di cogliere l'estrema complessità del mondo (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

La semplificazione della realtà è un processo determinato culturalmente. Infatti, lo stereotipo che fa parte della cultura, viene poi interiorizzato dai singoli individui e da loro viene utilizzato per comprendere la realtà. Lo stereotipo orienta la valutazione delle informazioni a partire dalla loro percezione, utilizzando gli organi di senso. In un certo senso si può dire che lo stereotipo sia il nucleo cognitivo del pregiudizio, ovvero l'insieme delle informazioni e credenze che riguardano una certa categoria di oggetti (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Gli stereotipi possono essere classificati in base ad alcune caratteristiche (*Mazzara M. Bruno, 1997*):

- *Il livello di condivisione sociale*: uno stereotipo che riguarda il gruppo sociale può essere più o meno condiviso all'interno di una determinata cultura. Inoltre lo stereotipo di un gruppo sociale può essere più diffuso rispetto a quello di un altro gruppo sociale, il quale potrebbe essere condiviso solo da un determinato sottoinsieme di persona. Per alcune teorie interpretative lo stereotipo è una caratteristica dei singoli individui, ciascuno crea i propri e se ne lascia influenzare in modo più o meno forte; per altre teorie interpretative, affinché si possa parlare di stereotipo è necessario che ci sia una certa condivisione sociale.
- *Il livello di generalizzazione*: lo stereotipo riferito ad un gruppo sociale può essere ampliato a tutto il gruppo o si può estendere di volta in volta nel caso in cui l'individuo che si ha di fronte corrisponda o meno allo stereotipo.
- *Il livello di rigidità*: lo stereotipo può cambiare difficilmente in quanto ancorato fortemente alla cultura e alla personalità del soggetto, o può essere visto come un fenomeno contingente che può facilmente essere eliminato nel momento in cui vengono individuate le cause.

Così come per il pregiudizio, anche per lo stereotipo esiste un'accezione generale che lo vede come l'insieme delle caratteristiche che si attribuiscono ad una certa categoria di oggetti ed un'accezione specifica che lo vede attribuibile ai gruppi sociali (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Considerare negativamente un gruppo sociale (**pregiudizio**) vuol dire pensare che quel gruppo sociale abbia dei tratti che si considerano negativi (**stereotipo**). Questo fenomeno può essere studiato attraverso il (*Mazzara M. Bruno, 1997*):

- *Grado di specificità di tali concetti*: i due termini possono essere utilizzati per descrivere da un lato i fenomeni diversi, dall'altro i gruppi sociali a cui si riferiscono. Alcuni studiosi pensano che si possa parlare di un fenomeno unico, in questo caso i due termini possono essere utilizzati in modo intercambiabile.
- *Nocciolo di verità*: lo stereotipo fa riferimento ad un'eccessiva generalizzazione di alcune caratteristiche che un gruppo sociale possiede, per cui è necessario riconoscere l'altro e le sue differenze senza dare alle differenze una connotazione negativa. È attraverso riconoscimento e all'accettazione delle differenze che si può arrivare ad un arricchimento collettivo.
- *Rapporto fra stereotipi e pregiudizi in quanto fenomeni e le variabili sociali, storiche, economiche e politiche*: sarebbe sbagliato considerare le differenze verso le minoranze solo da un punto di vista dello stereotipo e del pregiudizio, tralasciando le dinamiche storiche e sociali a cui tali differenze sono legate. È quindi necessario considerare il punto di vista di chi manifesta tali atteggiamenti e di chi li subisce.

Uno dei pregiudizi più diffusi è quello etnico razziale, anche se è meno esplicito e se l'ostilità si nasconde dietro ai valori di tolleranza ed uguaglianza e si può osservare soprattutto nel linguaggio (dire ad esempio afroamericano piuttosto che "nero"). Proprio per questo è come se il processo di integrazione fosse fallito, sia in ambito scolastico, sia nei contesti abitativi, che nella vita pubblica (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Il "nuovo razzismo" si presenta come (*Mazzara M. Bruno, 1997*):

- *Simbolico*: l'ostilità nei confronti delle minoranze è legittimata in base ai valori di tolleranza ed uguaglianza su cui si fonda la società occidentale. Il principio di base è che il favoritismo nei confronti delle minoranze si sia trasformato in una discriminazione nei confronti della maggioranza.
- *Aversivo*: non riuscendo a conciliare sentimenti di ostilità verso il diverso e i nuovi valori di tolleranza si assume un atteggiamento di disagio e fuga.

Il pregiudizio etnico razziale è senza dubbio il più difficile da superare in quanto spesso le minoranze vengono percepite come un problema ed un pericolo più grande di quanto non siano in realtà in quanto si tende a sopravvalutare il ruolo delle caratteristiche etniche. Il fatto stesso di avere il bisogno di comunicare informazioni sull'appartenenza etnica di un soggetto con cui si viene in contatto mostra una sopravvalutazione di quella specifica caratteristica etnica rispetto ad altri (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Sul piano sociale questo fenomeno sottolinea il valore autonomo di ogni cultura e riconosce una differenza che non si può conciliare alle altre culture. Si pensa, cioè, che per riuscire a salvaguardare la ricchezza propria di ogni cultura sia necessario continuare a fare stare separate tali culture. Ciò si traduce in una politica segregazionista e di chiusura nei confronti dell'immigrazione (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

Nei contesti di nuova immigrazione, come l'Italia, la sopravvalutazione del fenomeno fa in modo che ci sia un certo allarmismo che finisce per giustificare azioni di discriminazione e di intolleranza. Molto spesso infatti si è assistito ad espressioni come "io non sono razzista ma.." fatte seguire da valutazioni che tendono a giustificare l'ostilità verso chi viene da un altro paese (*Mazzara M. Bruno, 1997*).

A tal proposito è interessante comprendere qual è il ruolo dello stereotipo e del pregiudizio nel contesto scolastico. Sempre dalla ricerca ISMU (citata nel precedente paragrafo) emerge come gli insegnanti tendono a collocare il pregiudizio all'esterno della scuola, e cercano di dimostrarsi aperti, disponibili e privi di atteggiamenti negativi. Infatti la maggior parte degli insegnanti dichiara di non aver mai riscontrato o di aver raramente riscontrato forme di pregiudizio da parte dei compagni di classe, dei genitori o da parte di altri insegnanti (*Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*).

La quasi inesistente forma di pregiudizio tra gli insegnanti fa pensare che ci sia il bisogno di dare un'immagine di sé conforme e adeguata al ruolo professionale che richiede un atteggiamento di apertura verso gli altri (*Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*).

Giusti ha svolto delle ricerche anche per quel che riguarda le aspettative degli insegnanti rispetto alla scuola e all'interculturalità. Ciò che emerge è che molti insegnanti ritengono che l'educazione interculturale debba contribuire a ridurre i pregiudizi razziali sia a livello personale sia a livello sociale (*Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996*). "La

scuola esercita un ruolo determinante nella trasmissione di modalità culturali e visioni del mondo; in tal senso si rende necessario qualora si connoti prevalentemente in senso monoculturale (Van Dijk, 1994; Giovannini G., 1996) modificare il modo di percepire e vivere la diversità a livello individuale e istituzionale. L'insegnante elementare è immerso in una realtà sociale particolare che lo può rendere più o meno sensibile al fenomeno dell'immigrazione" (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996) e in questa prospettiva di mutamento sociale che vede una scuola a colori, "la sfida dell'insegnante è quella di gestire le differenze, in modo tale che esse, da un lato, non vengano ricondotte all'uniformità e dell'altro, non si trasformino in vecchie o nuove disuguaglianze" (Moscati R., Volonterio V., Giovannini G., 1996).

CAPITOLO III

ALUNNI STRANIERI IN CLASSE: COSA PENSANO LE INSEGNANTI DI UNA SCUOLA PRIMARIA?

Al centro di questo elaborato c'è l'intento di comprendere com'è la vita all'interno delle istituzioni scolastiche e come gestiscono le insegnanti la relazione e l'educazione di una classe multiculturale. Proprio per questo, in quest'ultima parte, ho deciso di dar "voce" a dieci insegnanti di una scuola primaria utilizzando il metodo delle interviste dialogiche.

3.1. BREVE SINTESI: CHE COS'E' L'INTERVISTA DIALOGICA?

Nel libro *"Centrato e aperto, dare vita a interviste dialogiche"* Salvatore La Mendola (2009) spiega che l'intervista dialogica è un metodo attraverso il quale si cerca di raccogliere rappresentazioni di esperienze e di relazioni. L'intento principale è quello di comprendere il mondo dal punto di vista dell'altro e per poterlo fare è necessario ascoltare e apprendere i significati delle rappresentazioni.

L'intervista dialogica è un tipo di intervista narrativa, discorsiva, aperta ed etnografica e ha senso nel momento in cui l'intervistatore diventa un esploratore di sé stesso. Affinché ci sia un'asimmetria di potere tra ricercatore ed intervistato è necessario strutturare l'intervista su tre livelli:

1. Il primo livello riguarda l'accettazione dell'intervista dall'inizio alla fine;
2. Il secondo livello riguarda le modalità dell'interazione;
3. Il terzo livello indica il percorso con cui si svolge il racconto.

Sia nel primo che nel secondo livello è l'intervistato a determinare la realizzabilità dell'intervista e a definire le regole del gioco, mentre è nel terzo livello che il ricercatore propone e cura la forma dell'interazione. Le domande da porsi sono:

- *Qual è il significato delle mie mosse comunicative?*
- *All'intervistato, quale self sto implicitamente o esplicitamente proponendo di interpretare?* (Utilizzare il metodo dell'intervista dialogica vuol dire essere aperti ad una relazione in cui si accetta qualsiasi modalità e forma del racconto di sé. Viene quindi usato uno stile che sostiene l'intervistato durante il suo racconto).
- *Come possiamo evitare di spingere l'intervistato ad interpretarsi come un attore? Come favorire nell'altro una "danza" dialogica?* (Per riuscire in questo intento è necessario instaurare una relazione io-tu, e non io-esso).

Nello stile dialogico le domande devono mettere l'intervistato nella condizione di poter raccontare la propria esperienza. Per dare la possibilità al narratore di raccontarsi è necessario eliminare i fraintendimenti. L'intento è l'ascolto.

L'intervista dialogica si presenta come un rituale che genera consapevolezza sia nell'intervistato che nell'intervistatore. Più l'intervistatore sarà aperto ad ascoltare l'altro, più prenderà consapevolezza di sé stesso e maggiormente egli accompagnerà il narratore nel suo viaggio tra le esperienze e le relazioni. Attraverso la prospettiva dialogica si ci prende cura della relazione che si sta intraprendendo e della persona che si incontra. La cura nei confronti dell'altra persona può essere possibile mostrando attenzione a tutti i passaggi. Un esempio di cura può essere la scelta del luogo in cui fare l'intervista, il setting. Nello stile dialogico il setting è molto importante poiché dalla scelta del luogo dipende la libertà di espressione del narratore ed è per questo motivo che è necessario prediligere gli ambienti di vita delle persone che si intervistano. La stessa cura va riservata alla conclusione e ai ringraziamenti finali. Come in qualunque altro tipo di relazione viene spontaneo ringraziare chi ha donato parte del suo tempo alla ricerca e talvolta, in questo tipo di interviste, può succedere che anche il narratore ringrazi l'intervistatore per averlo ascoltato in quanto ha avuto la possibilità di mettere in rilievo aspetti della sua vita a cui non aveva mai prestato attenzione. Intervistatore ed intervistato si ringraziano reciprocamente poiché attraverso questo stile è stato dato un valore al vissuto del narratore permettendo al ricercatore di raccogliere l'esperienza del narratore.

È necessario tener conto che, qualunque sia la modalità usata per entrare in contatto con gli intervistati, si sta creando un accordo comunicativo. Il contatto può avvenire anche tramite dei *mediatori*, i quali possono aprire la strada per entrare in relazione con l'altro

e far superare a quest'ultimo la riservatezza che si può avere nei confronti dell'intervistatore. Un esempio di mediatore può essere rappresentato dalle persone che sono state già intervistate; questo metodo viene definito *“a palla di neve, a valanga”*. Attraverso questo metodo l'intervistatore entra in relazione con un nuovo narratore grazie all'indicazione di una persona che è già stata intervistata; in sintesi si tratta di chiedere a chi è già stato intervistato di segnalare altre persone che siano disposte a farsi intervistare. In quanto, se si vuole dar vita ad un'intervista dialogica, si deve partire dal presupposto che non si può convincere nessuno ad essere disponibili nel raccontare di sé. Occorre far capire al possibile narratore che ciò che si sta cercando di costruire insieme è importante e che il suo contributo è indispensabile: per questo occorre essere credibili e per poter essere credibili l'unica via è quella di credere in ciò che si sta facendo.

Un aspetto importante è capire se l'intervistato debba conoscere nel dettaglio l'argomento di ricerca o se sia meglio indicare solo la cornice generale entro cui si inserirà l'intervista. Tenzialmente è preferibile la seconda opzione in quanto con la prima il rischio è quello che il narratore aumenti il livello di controllo razionale e di *“difesa della faccia”*, facendo venir meno la dinamica di co-costruzione; inoltre l'intervista dialogica intende creare discontinuità con i rituali quotidiani e anche per questo è meglio evitare di creare nel narratore prefigurazioni troppo vincolanti e strutturate.

In generale le caratteristiche di un'intervista sono:

1. Rilevazione di situazioni, comportamenti, opinioni;
2. Rilevazione degli stati degli intervistati;
3. Prende vita durante una ricerca.

Tuttavia va tenuto in mente che l'intervista dialogica non ha come scopo solo quello di raccogliere opinioni ma tende a dare importanza a tutto il racconto proposto dall'altro; raccoglie rappresentazioni e non stati e non vede l'altro come un oggetto da cui avere informazioni ma dà vita ad una relazione. Inoltre in una visione dialogica, *“l'impegno da accogliere è che ogni specifico elemento che il narra-attore mette in rilievo traendole dall'infinita massa di aspetti della sua vita, costruendo un racconto nel qui ed ora della relazione con l'intervista-attore, esprime il suo significato solo se è colto all'interno della cornice di esperienza e di relazione che quell'elemento ha generato”* (La Mendola S., 2009).

Quello che si fa attraverso le interviste dialogiche è chiedere ai narra-attori di illustrare le loro *“stanze di vita quotidiane”*. In esse si trovano sia le esperienze, sia le relazioni. Per poter far parte della vita degli altri è necessario generare una relazione dialogica. Per far ciò è fondamentale essere aperti all’ascolto e al racconto del narra-attore. Affinché ci sia questa apertura è necessario che chi ascolta compia un passo indietro per dare spazio a chi racconta. Quando non si crea questo tipo di relazione è perché *“l’intervistatore vuole unicamente informazioni di un certo tipo, ha poco interesse ad aiutare l’intervistato a vedere meglio dentro di sé, a meno che questo non serva per ottenere informazioni di cui ha bisogno. Egli deve fare in modo che l’intervista rimanga incentrata sugli argomenti che in precedenza ha scelto”*. Invece, *“per il successo di un’intervista dialogica, non solo la comunicazione deve avvenire liberamente e con franchezza, ma anche il contenuto della comunicazione deve essere così controllato e così messo a fuoco da rendere possibile il conseguimento dello scopo dell’intervista”* (La Mendola S., 2009).

Una delle caratteristiche più importanti di questo stile è quella di percepire l’intervista come uno strumento per conoscere, “nascere insieme”; ed è importante che sia l’intervistatore che l’intervistato si lascino sorprendere da questo “rituale”.

3.2. IL PENSIERO DELLE INSEGNANTI DI UNA SCUOLA PRIMARIA

Le insegnanti che ho deciso di intervistare sono dieci e lavorano in un istituto comprensivo. La loro esperienza all’interno della scuola varia: 6 insegnanti lavorano all’interno di questa scuola da più di dieci anni; 2 insegnanti vi lavorano da meno di dieci anni e altre 2 insegnanti vi lavorano da meno di un anno. In molte sono in possesso di una laurea anche se quasi tutte sono riuscite ad avere l’abilitazione per insegnante nella scuola primaria grazie al Diploma Magistrale conseguito entro l’anno 2001/2002 (Tabella 22).

In Italia la presenza degli uomini nella scuola primaria è minima e infatti anche in questo istituto le insegnanti sono prevalentemente donne ed è presente solo un insegnante di genere maschile.

Ho scelto questo istituto in quanto è caratterizzato da una nutrita presenza di studenti di origine straniera. Nell’anno scolastico 2020/2021 la percentuale degli studenti con

cittadinanza non italiana all'interno dell'istituto ha superato il 65%. Le nazionalità presenti all'interno della scuola sono: Moldavia (15%); Ucraina (14%); Romania (12%); Nigeria (10%); Marocco (9%); Cina (7%); Albania (6%); Pakistan (4%); Tunisia (3%); Filippine (3%). Sono inoltre presenti alunni di nazionalità tedesca, inglese, polacca, portoghese, serba, afgana, bengalese, indiana, iraniana, libanese, turca, algerina, camerunense, congolese, ghanese, haitiana, brasiliana, colombiana, ecuadoregna, venezuelana. Alla *Tabella 23* riporto la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nei vari plessi.

Tabella 22 – Dati relativi alle insegnanti intervistate.

	<i>Età</i>	<i>Genere</i>	<i>Titolo di studio</i>	<i>Anni di servizio all'interno dell'istituto</i>
Insegnante A	54	F	Laurea in Pedagogia	16
Insegnante B	43	F	Laurea in Scienze Politiche	1
Insegnante C	59	F	Laurea in Pedagogia	19
Insegnante D	46	M	Diploma Magistrale	7
Insegnante E	46	F	Diploma Magistrale	4
Insegnante F	60	F	Laura in Pedagogia	26
Insegnante G	39	F	Laurea in Scienze della formazione primaria	1
Insegnante H	55	F	Magistero in Scienze Religiose	12
Insegnante I	64	F	Laurea in Psicologia dell'età evolutiva	28
Insegnante L	57	F	Diploma Magistrale	16

Tabella 23 – Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nei vari plessi – a.s. 2020/2021

<i>Plesso</i>	<i>N. Alunni</i>	<i>N. Alunni cittadinanza non italiana</i>	<i>Percentuale sul totale</i>
P.P.	116	78	67%
S.T.	338	90	27%
P.G.	203	66	32%
P.L.	205	44	21%
P.D.	102	19	18%
Totale I.C.	964	297	31%

Fonte: Bilancio istituto comprensivo a.s. 2020/2021

Le interviste si sono svolte all'interno dell'istituto in orario non lavorativo. Ho deciso di intervistare queste dieci insegnanti perché sono le persone con cui lavoro e che conosco da più tempo.

L'accordo comunicativo su cui le esperienze delle insegnanti sono state ricostruite e narrate è la seguente: *“Gentilissima/o, sono molto interessata a conoscere la sua esperienza di insegnante, pertanto le chiedo di parlare direttamente iniziando da dove vuole. Non ci sono risposte o riflessioni giuste o sbagliate, l'unica cosa che le chiedo è di dirmi solo ciò che corrisponde al suo pensiero più autentico”*.

I racconti delle insegnanti intervistate si sono fin da subito rilevati di grande interesse umano e professionale; permettendomi di suddividere gli argomenti in:

- Gestione della differenza culturale;
- Problematiche riscontrate (lingua, rapporto con i pari, famiglie);
- Gestione e strategie per risolvere le problematiche riscontrate;
- Valutazione performance scolastica del bambino straniero;
- Stereotipi e pregiudizi;
- L'importanza della formazione.

1. Gestione della differenza culturale

La scuola di riferimento, come detto in precedenza, è caratterizzata da un'alta percentuale di studenti stranieri. Per questa ragione è utile capire come le insegnanti gestiscono questa differenza culturale.

Nel loro racconto alcune insegnanti parlano di differenza tra bambino neoarrivato e bambino straniero ma nato in Italia:

Insegnante I: «La distinzione parte immediatamente dal fatto che un bambino sia neoarrivato o sia invece uno “straniero” ma nato in Italia. Il neoarrivato presenta maggiori difficoltà dal punto di vista linguistico; il bambino straniero ma nato in Italia, di solito, è in grado di parlare e comprendere l'italiano e quindi le difficoltà sono minori. Per quanto riguarda il neoarrivato, la preoccupazione dell'insegnante è quella della comprensione, sia nei confronti di ciò che riguarda la scuola, sia per quanto riguarda l'integrazione nel gruppo classe. Se c'è il mediatore linguistico tutto diventa più facile e molto più semplice e se non c'è il mediatore mi è capitato di andare a chiedere aiuto ad un bambino/bambina che proveniva dallo stesso paese del neoarrivato e quindi la comunicazione è iniziata in questo modo. Parlando della nostra scuola, per quanto riguarda noi insegnanti, è diventata “un'abitudine”, nel senso che siamo talmente tanto fonte di accesso per questi bambini stranieri, che ormai abbiamo quasi una sorta di “schema”, nel senso che sappiamo già più o meno quali strategie mettere in atto e quindi cerchiamo, appunto, il supporto esterno, o interno, magari anche da un'altra classe».

Mi viene raccontato che all'interno della scuola sono state organizzate delle attività di inter-cultura al fine di favorire lo scambio culturale (attività nelle quali le mamme e i papà dei bambini stranieri hanno portato le loro usanze, cibi, costumi e danze all'interno della scuola) e che la diversità culturale viene gestita anche in base al numero di studenti stranieri presenti in classe.

Insegnante A: «Nelle classi dove sono inseriti pochi bambini o bambine di origine straniera si necessita di fare un lavoro con il gruppo classe rispetto all'origine e alla provenienza culturale, trovando i punti di forza che possono mettere in positivo il bambino/a e che si possono anche condividere. Un esempio è il Capodanno cinese. Ai bambini viene spiegato che il Capodanno non è solo il nostro, ma esistono altre forme di

festa di Capodanno che viene festeggiato in un altro momento dell'anno. Può essere molto arricchente per il resto della classe, ma poi è sempre il bambino che si trova a dover spiegare che la sua festa di Capodanno è diversa dalle altre e questo lo può mettere in una situazione di difficoltà o anche di non aver piacere di sentirsi diverso. La difficoltà degli insegnanti è proprio quella di non far sentire il bambino diverso o inferiore. Dove invece ti trovi ad avere la classe interamente composta da bambini stranieri, tutto è molto più semplice perché la situazione è talmente variegata che viene spontaneo far uscire fuori tutti i diversi tratti culturali».

È interessante comprendere anche il punto di vista di chi si trova per la prima volta ad insegnare in una scuola così multiculturale:

Insegnante B: «È la prima esperienza che faccio in una scuola dove la percentuale di alunni stranieri è elevata; vengo da una realtà molto differente per cui sto vedendo un po' la dimensione di questo tipo di utenza. Attualmente insegno matematica ad una classe prima e cerco di prediligere una didattica laboratoriale legata al fare, questo a causa della problematica legata alla lingua. Ad esempio, se nei precedenti percorsi potevo partire da un brainstorming dove chiedevo ai bambini "secondo te la matematica a cosa serve? Dove vedi i numeri?", questa volta non ho potuto basarla e improntarla in questo modo, ma sono partita direttamente dalle immagini dove i bambini vedevano i numeri. Per cui cambia la prospettiva, i modi, ma comunque i contenuti rimangono gli stessi come anche gli obiettivi».

2. Problematiche riscontrate

La problematica principale riscontrata dalla maggior parte delle insegnanti è legata alla non conoscenza della lingua italiana da parte del bambino neoarrivato in quanto questo potrebbe portare il bambino a chiudersi, a non parlare e a non interagire e tutto questo si ripercuote sulla didattica. Uno dei comportamenti che sembra difficile da gestire è il silenzio, il "mutismo" da parte dei bambini neoarrivati:

Insegnante D: «La non conoscenza della lingua italiana è un problema forte che può causare nel bambino stesso una chiusura anziché un'apertura verso il nuovo ambiente».

Insegnante G: «La differenza linguistica è una caratteristica di cui bisogna assolutamente tener conto. Non si può pensare che un bambino che ha un punto di partenza differente raggiunga gli stessi identici obiettivi con le stesse modalità degli altri, magari ci metterà un po' più di tempo».

Insegnante C: «La difficoltà più grande sta nella didattica. Quando i bambini vengono inseriti in classi più alte, dove non riescono a seguire quelle che sono le materie di studio, allora per loro predispongo delle schede facilitate. Con i più piccoli, si confida di più nel fatto che abbiano una mente più elastica e riescono ad adattarsi più facilmente alla lingua, e questo è sicuramente vero per alcuni, dipende da quale nazione provengono. Ci sono alcune nazionalità che riescono facilmente ad apprendere la nostra lingua e altre che incontrano molti più ostacoli».

Insegnante A: «Un comportamento che per noi può sembrare difficoltoso da gestire è il mutismo. Ci sono molti bambini neoarrivati che non parlano, non comunicano, stanno completamente zitti e non ti rispondono. Magari stanno capendo tutto quello che dici, ma non sono assolutamente in grado di rispondere o non lo vogliono fare perché pensano di non farcela».

Ciò che emerge è che la percezione delle difficoltà riscontrate siano legate alla conoscenza della lingua italiana, in quanto se il nuovo alunno capisce e parla l'italiano le difficoltà legate alla diversità vengono meno.

Le abilità linguistiche del bambino straniero vengono acquisite perfettamente solo dopo alcuni anni. Cummins (1989) sostiene che per raggiungere le abilità legate alle relazioni interpersonali di base (BICS) sono necessari circa due anni, mentre per raggiungere il livello di un monolingue nella lingua scolastica (CALP) occorrerebbero da cinque a sette anni. Le capacità produttive della nuova lingua emergono attraverso il processo di acquisizione. Durante una prima fase, chiamata fase di pre-produzione o fase del silenzio, il bambino cerca di comprendere i messaggi della nuova lingua. Si abitua alla sua fonologia; associa le nuove parole a oggetti reali; impara il linguaggio del corpo e la comunicazione non verbale. Gli aspetti grammaticali e morfologici vengono per lo più ignorati. Questo periodo può durare da tre a sei mesi. Invece, per aiutare il bambino ad uscire dalla fase di silenzio occorre potenziare gli strumenti che favoriscono l'interazione e che ampliano il loro circuito di comunicazione. Secondo Krashen è necessario creare in

classe una situazione rilassata e rassicurante; così facendo l'apprendimento sarà simile ad un gioco (Demetrio, Favaro, 2001).

Altri sono i problemi che vengono, invece, riscontrati con le famiglie dei bambini stranieri. Secondo le insegnanti c'è una sorta di "delega" del genitore alla scuola e quindi una non curanza degli aspetti riguardanti l'integrazione e l'apprendimento del proprio figlio. In molte pensano che le famiglie straniere non comprendano il forte significato della scuola non solo italiana ma in generale:

Insegnante G: «Delle volte è come se ci fosse una delega alla scuola "Io porto mio figlio a scuola e ora ci devi pensare tu" e questo non so se sia legato a una concezione diversa della scuola come agenzia educativa o se a quella famiglia non interessa curare questo aspetto».

Insegnante E: «In un certo senso ho la sensazione che alcuni se ne approfittino. Durante la DAD, ad esempio, la mia "disponibilità" è stata presa troppo alla lettera in quanto le mamme dei bambini stranieri mi mandavano continui messaggi per sapere dove, come, quando collegarsi, tutti i giorni; cosa che magari con un italiano non succede».

Insegnante I: «Spesso e volentieri si incontrano genitori che non si curano tanto del fatto che il bambino si integri o apprenda a scuola. C'è chi la considera semplicemente un luogo dove si accompagna il bambino e poi venirselo a prendere e quindi il supporto di questa famiglia è praticamente inesistente. Non si soffermano in quelle che possono essere le difficoltà del bambino oppure dei progressi che ha fatto. Secondo me non comprendono il forte significato della scuola».

Spesso le famiglie che arrivano in Italia e iscrivono i propri figli nella scuola italiana non hanno idea di come sia strutturato il sistema scolastico del nostro paese e di conseguenza prendono come punto di riferimento il sistema scolastico del loro paese d'origine. Delle volte si dà per scontato che lo straniero conosca le nostre regole di base, le nostre usanze, il nostro modo di fare scuola, ma in realtà non è sempre così e questo può portare a dei fraintendimenti che probabilmente si ripercuotono sui bambini perché magari il genitore parla di una scuola che poi non è quella che il bambino vive tutti i giorni. Ciò che non va sottovalutato è che alcune culture hanno una percezione scolastica diversa da quella italiana. Ad esempio in Cina, in Africa e in India è solo la scuola che si occupa dei

bambini e la famiglia non viene coinvolta; essi hanno totale fiducia nel ruolo dell'insegnante e quindi non vengono interpellati attraverso colloqui e non vengono chiamati in causa per le problematiche che il bambino riscontra. Diverso è il discorso per le culture dell'Est, i quali hanno una visione scolastica più vicina alla nostra e quindi sono loro i primi a richiedere un confronto con l'insegnante.

Mi è venuto spontaneo chiedere se queste dinamiche si riscontrano anche con le famiglie italiane. Sono state tutte d'accordo nel dirmi che sono problematiche che possono essere riscontrate anche fra le famiglie italiane. Tuttavia è un problema ritenuto "meno importante" perché per i bimbi italiani è più facile percepire la gratificazione da parte dell'insegnante, le parole di approvazione e quindi sanno che stanno svolgendo un buon lavoro, cosa più difficile da far capire ad un bambino straniero.

Per quanto riguarda il rapporto che il bambino straniero instaura con i pari non vengono riscontrate delle grosse problematiche legate alla diversità culturale:

Insegnante F: «Per ora non avuto sensazioni di estremismi importanti, di radicalizzazioni importanti e nelle classi che ho avuto non c'è mai stata una grossa difficoltà di rapporto. Giocano insieme, maschi e femmine, italiani e stranieri. Nessuno dice niente e si avvicinano i caratteri simili. Forse è anche un po' l'età ed è questo il bello delle elementari!».

In linea generale le insegnanti sostengono che quasi tutti i bambini all'interno della scuola non si creano problemi nel momento in cui arriva un bambino nuovo per la prima volta nella loro classe e che sono capaci di integrare il bambino anche se magari non parla o parla poco l'italiano, sono capaci di interagire con lui e di aiutarlo a comprendere.

Wong Fillmore (1979) osserva che le strategie messe in atto dai bambini immigrati per entrare in relazione con gli altri bambini sono (Demetrio, Favaro, 2001):

- *Unirsi al gruppo e agire come se si capisse quello che sta succedendo, anche se non è vero;*
- *Pensare che ciò che viene detto si riferisce alla situazione vissuta in quel momento e cercare di indovinare;*
- *Dare l'impressione, con poche parole ben scelte, di saper parlare la lingua;*
- *Contare sugli amici per farsi aiutare in situazioni di "crisi".*

3. Strategie per risolvere le problematiche riscontrate

➤ Con i bambini:

Le strategie messe in atto dalle insegnanti per risolvere le problematiche riscontrate, soprattutto a livello linguistico, nei confronti dei bambini sono: supporto di immagini, video, schede semplificate, lavoro in piccolo gruppo, rispetto dei tempi di acquisizione del bambino.

Insegnante A: «Bisogna mettersi in gioco parecchio, sia dal punto di vista educativo, per cui trovando tante strategie per valorizzare la cultura di tutti e per rendere la situazione più omogenea possibile, sia dal punto di vista didattico perché devi sviluppare tanti percorsi individualizzati. Ad esempio, per i bambini neoarrivati bisogna preparare i PDP, creare delle attività ad hoc per cercare di rendere la situazione più facile per loro e anche per noi»

Insegnante G: «Cerco di risolvere le difficoltà che incontro affiancando il bambino o lavorando in piccolo gruppo. Se è possibile cerco di usare supporti di immagini, creare cartelloni, in modo che il bambino possa utilizzare questi strumenti in modo autonomo. La cosa importante è creare un buon clima di classe».

Insegnante F: «Cerco di incoraggiare i bambini a chiedere ulteriori informazioni quando non capiscono, di stimolarli nella comprensione di un argomento. Tendo a correggere poco, soprattutto all'inizio, le espressioni sbagliate per non far bloccare il bambino. Ho paura che sentendosi ripresi nel modo di parlare, non parlino più e che si chiudano in loro stessi».

Insegnante B: «Cerco di capire i loro bisogni e di curare di più le consegne. In questa scuola c'è la fortuna che all'interno delle classi ci sono diverse figure come ad esempio l'insegnante di sostegno, l'educatore, e quindi si riesce a curare di più l'apprendimento di ogni bambino, magari stando con loro, vedendo se durante l'attività hanno problemi e cercare di aiutarli senza però privarli della loro autonomia».

L'insegnante che aiuta il bambino nell'apprendimento e nell'acquisizione della nuova lingua rispetta i tempi del bambino. Non sommerge il bambino con input linguistici incomprensibili che fanno emergere nel bambino ansie e disagi, ma facilita e incoraggia la comprensione anche attraverso l'uso di immagini, foto, video. Quando si rivolge al

bambino straniero modifica e semplifica il suo linguaggio, sia dal punto di vista formale che funzionale (Demetrio, Favaro, 2001).

➤ **Con le famiglie:**

Con le famiglie dei bambini stranieri si cercano di mantenere prettamente rapporti scolastici. La differenza linguistica è un fattore limitante che spesso porta ad una difficile comunicazione e alla sensazione di non essersi pienamente compresi. Le insegnanti si mostrano aperte al dialogo e al confronto e gli interventi sono finalizzati all'uso di linguaggio semplice sia scritto che parlato per fornire informazioni o dare avvisi.

Insegnante G: «Io sono nuova e per me la parte più complicata è l'interazione con la famiglia in quanto non è sempre facile capire se ci siamo capiti. Personalmente cerco di utilizzare dei termini semplici ma comunque ho la percezione del fatto che non a tutte le famiglie il messaggio arriva al 100%. Ed è difficile soprattutto quando arrivi in una classe nuova e quindi incontri queste famiglie per la prima volta perché non le conosci e non capisce effettivamente il livello di conoscenza e di comprensione della famiglia soprattutto quando magari per non fare la figura di quelli che non capiscono non dicono niente e non chiedono chiarimenti».

Insegnante E: «Io cerco di essere sempre disponibile e di spiegare le cose in modo semplice affinché questi genitori possano seguire i loro bimbi nel migliore dei modi, anche se a volte diventa difficile e complicato».

Insegnante A: «La mia esperienza ormai dentro questa scuola è tanta e quindi so già come comportarmi; so che l'avviso sul quaderno va scritto con un italiano molto più semplificato rispetto a quando scrivevo l'avviso solamente per i bambini con i genitori italiani, oppure che quando c'è un avviso particolare so che ci sono genitori che lo leggono e lo capiscono e genitori a cui lo devo spiegare a voce personalmente. Bisogna avere un occhio di riguardo per queste famiglie».

4. Valutazione performance scolastica del bambino straniero

La differenza tra bambino neoarrivato e bambino straniero ma nato in Italia si va viva anche per quel che riguarda la valutazione della performance scolastica dei bambini

stranieri. Se il bambino è neoarrivato le richieste e le prove saranno adattate alle sue capacità; se il bambino straniero è nato in Italia il suo bilinguismo viene considerato un ostacolo per la comprensione che può far cadere in errore il bambino e che quindi non gli permette di avere una performance scolastica elevata.

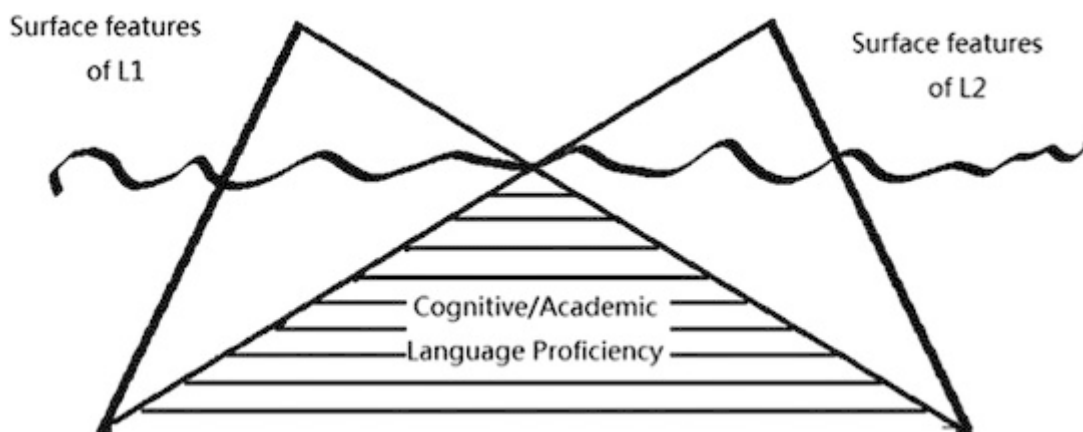
Insegnante G: «Per la valutazione in generale bisogna tenere in considerazione le caratteristiche del singolo bambino. Se è un bambino neoarrivato avrà bisogno di tutta una serie di supporti e quindi sarà la prova ad essere adattata alle sue capacità. Invece quando abbiamo a che fare con dei bimbi che sono nati in Italia, dobbiamo considerare che passano esserci situazioni di bilinguismo che possono mettere in difficoltà il bambino e che quindi lo possono fare cadere in errore».

Insegnante F: «Non so se la causa è da ricercare alla realtà che stiamo vivendo ma li trovo più regrediti. Il problema lo ricollego anche alla lingua e al bilinguismo in quanto il bilinguismo, quando si è già sviluppato, diventa una seconda lingua, e quindi può essere di ostacolo alla comprensione. Mi riferisco soprattutto ai bambini che arrivano in Italia all'età di 5/6 anni e che quindi si trovano a parlare, a leggere, a scrivere in una lingua che non è la loro e questa differenza con il tempo si sente. Io sono convinta che se con alcuni bambini potessi comunicare nella loro lingua madre avrei delle performance molto più alte».

Insegnante I: «Molti bimbi, soprattutto cinesi, riesco a raggiungere una padronanza della lingua e delle discipline ottime; altri bimbi raggiungono livelli sufficienti e buoni. A casa la lingua è sempre quella di origine e questo crea un “deterrente” e una “non voglia”. Tuttavia credo che la nostra scuola sia veramente funzionale per i bimbi stranieri che arrivano in Italia, abbiamo alle spalle tanta esperienza che siamo in grado di mettere in atto e di aiutare questi bambini».

Alcuni studi sul bilinguismo infantile indicano che l'apprendimento della seconda lingua dipende dalla lingua d'origine. Attraverso l'immagine degli iceberg, Jim Cummins intende mostrare il rapporto tra i diversi sistemi linguistici: sopra il livello del mare ci sono due iceberg separati che rappresentano gli elementi superficiali sia della L1 che della L2; al di sotto del mare questi due iceberg si fondono. Questo vuol dire che lo sviluppo delle competenze comuni alle due lingue (abilità cognitive, lettura, scrittura) rende possibile il trasferimento delle abilità da una lingua all'altra. Un bambino straniero che

ha imparato ad usare la prima lingua per leggere, scrivere, formulare delle ipotesi, potrà fare le stesse cose anche nella seconda lingua (Demetrio, Favaro, 2001).



Krashen (1982) sostiene che l'input proposto deve essere X+1: con X intende la situazione raggiunta dal bambino che apprende la nuova lingua, e con +1 la struttura proposta. Se la struttura linguistica è troppo difficile, non viene compresa e appresa. Per Krashen il bambino apprende solo ciò che è pronto ad apprendere e *“trascura tutto ciò che non si può ancorare in nessun modo alle precedenti acquisizioni”*. L'input deve essere graduale, coinvolgente vicino agli interessi e alla vita del bambino. L'argomento didattico deve essere presentato a riprese e deve essere arricchito attraverso un andamento *“a spirale”* ampliato da nuovi input (Demetrio, Favaro, 2001).

5. Stereotipi e pregiudizi nel contesto scolastico

Alcuni anni prima, l'istituto di cui ho deciso di parlare era stato ghettizzato. Le famiglie italiane non volevano iscrivere i propri figli in questa scuola a causa dell'alto numero di stranieri, pensando che la presenza di un bambino straniero rallentasse il programma della classe (per le insegnanti avere un bambino o più bambini stranieri in classe non vuol dire rallentare il programma, ma vuol dire lavorare in modo diverso al fine di portare tutta la classe su uno stesso livello). Negli ultimi anni, invece, si sta cercando di favorire l'inserimento di più italiani al fine di far comprendere l'importanza dello *stare insieme* e l'importanza del confronto con tanti bambini che provengono da culture diverse.

Nei confronti di uno specifico gruppo etnico, più che atteggiamenti completamente negativi, le persone alimentano spesso atteggiamenti complessi, in parte positivi, in parte negativi. Secondo Glick e Fiske (2001) questo fattore è da ricondursi a due aspetti costitutivi delle relazioni tra i gruppi: lo status socioeconomico e il tipo di interdipendenza colta (cooperativa o competitiva). Questi aspetti indirizzano gli stereotipi su due dimensioni di giudizio (Pintus A., 2016):

1. La “competenza” (che riguarda gli aspetti descrittivi dei gruppi, come l’intelligenza, l’efficienza) legata allo status sociale;
2. Il “calore” (che riguarda aspetti come, la simpatia, la passionalità) legato al tipo di interdipendenza che si crea tra i gruppi.

Dall’unione di queste due dimensioni nascono quattro orientamenti (Pintus A., 2016):

1. Ammirazione: quando un gruppo è ritenuto competente e caloroso;
2. Pregiudizio di disprezzo: quando un gruppo è ritenuto non competente e non caloroso;
3. Pregiudizio paternalistico: quando un gruppo è ritenuto caloroso ma non competente ed è espresso soprattutto nei confronti dei gruppi con status sociale basso non competitivi (ad esempio, per gli italiani i senegalesi sono simpatici ma non hanno voglia di lavorare);
4. Pregiudizio invidioso: quando un gruppo viene ritenuto competente ma non caloroso (ad esempio, per gli italiani gli svedesi sono efficienti, ma freddi).

Dal proprio punto di vista, molte insegnanti mi dicono di non avere stereotipi e pregiudizi nei confronti dei bambini stranieri anche a causa dell’alta percentuale di bambini stranieri presenti a scuola. Questo fa pensare che ci sia la necessità di mantenere un’immagine di sé che rispecchi il contesto in cui sono inserite, ovvero di apertura verso gli altri. Ma anche chi insegna è una persona come tutte le altre: ha stereotipi e pregiudizi che può operare in maniera inconsapevole.

Uno stereotipo, infatti, può anche essere positivo: “*Molti bimbi, soprattutto cinesi, riescono a raggiungere una padronanza della lingua e delle discipline ottime*”. Questo tipo di stereotipo, non rimanda a delle qualità oggettive e personali che il bambino possiede, ma solo alla sua appartenenza ad un gruppo sociale.

Il confronto con la diversità è necessario e per questo bisogna trovare il modo per affrontarlo: *“Una soluzione potrebbe essere quella di individuare diverse dimensioni lungo le quali effettuare questo confronto: ciascuno riconosce che il proprio gruppo è il migliore solo sotto certi aspetti mentre l’altro gruppo è superiore in altri aspetti che non entrano in conflitto con i primi. Il requisito di questa strategia è la disponibilità alla tolleranza e alla generalizzazione delle esperienze positive, non considerate più come risultato dell’interazione con persone, in qualche modo, eccezionali rispetto alla norma del gruppo”* (Mazzara M., 1997).

Insegnante A: «Io cerco di non lasciarmi condizionare. Penso che noi dobbiamo andare avanti con questo tipo di lavoro e cerco sempre di guardare altri aspetti. Si fa presto a creare lo stereotipo del gruppo etnico».

Insegnante G: «E beh li abbiamo tutti, anche se secondo me ci dimentichiamo spesso di metterci nei panni delle persone che hanno un vissuto diverso dal nostro. Ad esempio, quando ci sono bambini che ti portano allo sfinimento, magari, ricollegli quel comportamento a un tipo di gruppo etnico. Poi, però, rivalutando la situazione ti accorgi che magari quel comportamento non c’entra con la cultura ma con il trascorso di vita di quel bambino».

Insegnante D: «Io spero e cerco di non averne mai. Siamo una scuola con una percentuale di stranieri che supera il 60% quindi non possiamo avere preconcetti anche perché se iniziamo a dire “Quel bambino non mi piace, non lo voglio in classe” potremmo praticamente chiudere la scuola; quindi per quanto riguarda noi è difficile trovare stereotipi e pregiudizi. Per me ci sono solo dei bambini e non faccio nessuna distinzione».

6. L’importanza della formazione

Nessuna delle intervistate ha mai avuto a che fare con un tipo di formazione che avesse come oggetto di studio l’Intercultura. Formazione che però viene ritenuta necessaria al fine di svolgere delle attività per aiutare e favorire l’integrazione del bambino non solo in ambito scolastico ma anche in ambito sociale e che per tanti versi avrebbe sicuramente aiutato queste insegnanti ad attuare strategie e a non “inventare” delle pratiche.

Insegnante I: «È assolutamente necessaria una formazione e soprattutto una formazione che riguardi l'Intercultura perché per tanti anni siamo andati avanti un po' a tentoni. Nel senso che la nostra scuola è da anni un polo di inserimento di bambini stranieri, neoarrivati e non solo. Negli anni passati succedeva che potessero arrivare a settembre ma anche a dicembre o a gennaio. Non avendo supporto esterno ci dovevamo "inventare" delle strategie che invece adesso sono diventate una pratica che deve essere "insegnata". Non si può andare avanti a tentativi, si deve avere una strada ben chiara da seguire, anche perché ogni bambino è diverso e quindi una preparazione è assolutamente necessaria».

Insegnante A: «Per me la formazione è molto importante perché nel mio percorso scolastico, quando sono arrivata in questa scuola, non avevo assolutamente nessun tipo di esperienza di alunni stranieri perché venivo da una scuola di campagna dove non esistevano, per cui per me è stata fondamentale, oltre l'esperienza sul campo, anche una formazione».

Insegnante G: «Io sono una grande sostenitrice della formazione, nel senso che secondo me è importante per i docenti avere una formazione continua. In ambito interculturale la formazione è importante per trovare delle strategie e conoscere delle attività e delle proposte che aiutino a creare questo "famoso clima di classe positivo". Penso che nel momento in cui accogliamo bambini stranieri dovremmo svolgere delle attività che mettano i bambini nella condizione di presentare le loro caratteristiche, di raccontare cos'è che gli piace fare così da conoscere i gusti e le opinioni di tutti, facendo sì che il discorso non si concentri solo sulla diversità culturale ma sulle diverse caratteristiche di ognuno di noi. Così facendo si creerebbe un gruppo classe positivo, aperto e accogliente».

Insegnante D: «Non si può più pensare di vivere rinchiusi nella propria nazione, nella propria città, nel proprio quartiere. I flussi migratori ci impongono, al di là della nostra scuola, un'attenzione particolare all'Intercultura e non puoi fare inclusione se non sei inclusivo. Ci vuole una formazione interculturale, formazione che ci piacerebbe tanto fare, perché se ci fosse stata fin dall'inizio alcuni errori si sarebbero evitati».

In sintesi, le problematiche riscontrate dalle insegnanti sono per lo più legate alla famiglia del bambino straniero e non al bambino di per sé, il quale viene visto come tutti gli altri. Attraverso l'intervista dialogica è stato possibile rivivere la propria esperienza e questo fa sì che ci sia una trasformazione consapevole della dimensione professionale e personale, in quanto la propria storia rappresenta l'identità professionale che ci caratterizza. La capacità di ricostruire e di raccontare la propria esperienza permette di dare senso a situazioni ambigue e di riconoscere gli effetti delle azioni prodotte.

3.3. CONCLUSIONI

L'omogeneità non è una qualità "naturale" di un gruppo ma è una condizione imposta dalle istituzioni. Fare deviare *"tutti i bambini "stranieri", sia gli alunni neoarrivati che non parlano l'italiano, sia i bambini nati in Italia da genitori stranieri, in uno stesso plesso scolastico, significa immaginare di costruire due scuole diverse: una per gli italiani, una per gli stranieri, indipendentemente dalle loro competenze linguistiche ma in base all'unico criterio della diversa cittadinanza (Granata A., 2016)*. Questo processo viene chiamato "segregazione imposta" (Abdallah-Preteceille, 2005; Granata A., 2016) e deriva da un'azione ordinata e autoritaria. Questo accade sia nei regimi autoritari che in quelli democratici. La caduta di diverse dittature durante la "Primavera araba" ha fatto sì che iniziasse un periodo di instabilità e frammentazione sia a livello sociale che a livello culturale. Emerge il pluralismo che era vincolato dal potere dittatoriale, il quale imponeva un modello unico. Anche se scuole, strutturate attraverso criteri gerarchici e autoritari, seguivano l'idea di omogeneità in cui il maestro impartiva nozioni agli alunni senza che questi avessero la possibilità di domandare o di contraddire (Merjri, Hagi, 2013; Granata A., 2016).

Allo stesso modo, in Italia, e in connotati positivi, la diffusione della scolarizzazione di massa, di una lingua uguale per tutti, ha fatto sì che si creasse un popolo omogeneo ed unito. In quel contesto, l'omogeneità, era uno strumento necessario per sostenere l'uguaglianza sociale data dalla democrazia. In entrambi i casi è stata la legge a volere l'omogeneità. L'omogeneità culturale diventa un modello imposto dalle istituzioni e diventa "regola per tutti coloro che ne fanno parte" (Cesari Lusso, 2000; Granata A., 2016). Al contrario, *"l'eterogeneità culturale viene vista come una forma di deviazione*

della norma, a tratti pericolosa e impegnativa da gestire. Questo sentire comune si riflette direttamente sugli immaginari delle persone e degli insegnanti, portati a costruire i propri gruppi e le proprie classi soltanto sul principio di somiglianza” (Granata A., 2016).

L’altro, sia che sia un nuovo bambino o un genitore che non parla l’italiano, è spesso visto come una minaccia perché porta all’interruzione di un equilibrio preesistente. *“È un sentimento di timore comune perché è la nostra mente che funziona così: semplifica, divide in categorie, elimina le informazioni contraddittorie, ragiona per stereotipi e pregiudizi. Il confronto con l’altro ci fa paura. L’omogeneità ci rassicura e conferma le nostre certezze. C’è qualcosa di primordiale in questo modo di riflettere e più che imporci di “amare la diversità” dobbiamo cominciare a gestire dentro di noi, senza imbarazzi, le ambivalenze e i conflitti intrapsichici che la relazione con l’altro ci suscitano” (Granata A., 2016).* Nel momento in cui incontriamo l’altro dobbiamo metterci in gioco, dobbiamo mettere in discussione quello che siamo, il gruppo al quale apparteniamo, il percorso che abbiamo costruito. Tanto più tale percorso è stato lungo e faticoso, tanto più la messa in discussione dei propri principi e dei propri valori sarà difficile. *“Prendere atto dei limiti del nostro punto di vista ci porta a porci domande profonde su chi siamo e su ciò in cui crediamo. È il prezzo del decentramento culturale, che un ambiente eterogeneo può mettere in moto: guardare il mondo dal punto di vista di un altro” (Granata A., 2016).* È quindi necessario partire dai bambini, insegnando loro l’ascolto, la curiosità, l’importanza del confronto.

“Agli insegnanti, dunque, è data la responsabilità di contribuire all’evoluzione della cultura, con le sue eresie, le sue trasgressioni, le sue innovazioni, le trasformazioni. Perché nessuna cultura sopravvive senza una nuova generazione capace di farla propria e di interrogarla con le proprie domande e sovversioni” (Granata A., 2016).

CAPITOLO IV

CONCLUSIONE

Quanto fin qui esposto mette in evidenza come la multiculturalità faccia sempre di più parte delle nostre vite e come i flussi migratori portino ad un incremento delle famiglie straniere e quindi ad un aumento non solo di adulti ma anche di bambini. Questi bambini posseggono delle capacità interculturali che sono necessarie per fronteggiare i processi di globalizzazione che stiamo vivendo, processi caratterizzati dalla complessità e dal bisogno di ricercare nuovi modi di comunicare e di comprendere; per tali ragioni essi hanno il compito di aiutarci a cambiare il nostro Paese proprio perché rappresentano un fattore di apertura e di opportunità. Si può, dunque, dire che il cambiamento è legato alla multiculturalità e alla presenza dei bambini stranieri sul territorio e di conseguenza nelle scuole italiane.

Il costante aumento di bambini stranieri nelle scuole italiane fa sì che ci sia la necessità di tutelarne la cultura e la lingua d'origine attraverso attività interculturali che portino all'acquisizione dei diritti di cittadinanza e alla partecipazione alla vita della società in cui si è inseriti.

La scuola è chiamata a valorizzare le differenze etniche così da non ostacolare la formazione dell'identità del bambino. È, dunque, necessario creare un rapporto simmetrico, di apertura e di scambio affinché venga valorizzata la diversità e affinché si possa *includere il diverso*. La scuola è, inoltre, chiamata a promuovere in ogni individuo il senso critico e la capacità di mettere in discussione se stessi; tutto questo attraverso la promozione dell'educazione interculturale.

L'inserimento dei bambini stranieri nella scuola italiana non è semplice; sia che siano alunni stranieri ma nati in Italia, sia che siano alunni stranieri nati all'estero; la loro presenza comporta non solo problemi didattici, ma anche burocratici, organizzativi e relazionali e l'accento è posto sulla professione delle insegnanti, in quanto è necessario interrogarsi sui bisogni adatti ai bambini stranieri, sui contenuti didattici e sulle modalità comunicative adottate. Il mio obiettivo è stato, quindi, quello di capire come le insegnanti di una scuola primaria gestiscono la diversità culturale e la nuova realtà scolastica che si è creata.

Ciò che ho compreso, anche grazie ai racconti delle insegnanti che ho deciso di intervistare, è che per gestire la presenza di alunni stranieri in classe e quindi la loro diversità culturale è necessario ricercare strategie volte ad indirizzare l'azione educativa verso atteggiamenti di fiducia, tolleranza e cooperazione. Queste strategie devono riuscire, inoltre, a far sviluppare nei bambini valori condivisi e il senso di appartenenza ad una comunità valorizzando la diversità e i diversi punti di vista. Degli esempi possono essere le attività di inter-cultura organizzate dalla scuola presa in esame proprio per favorire lo scambio interculturale oppure attività di classe rispetto all'origine e alla provenienza culturale di uno o più bambini stranieri cercando di non far sentire inferiore il bambino/i risaltando i punti di forza di ogni singola cultura e se la classe è talmente tanto variegata è bene far esternare i diversi tratti culturali. Così facendo verrà rafforzato il senso di identità personale, di gruppo, di classe e di scuola e verrà insegnato loro l'ascolto, la curiosità e l'importanza del confronto.

In una scuola a colori la sfida principale è quella di gestire la differenza in modo tale da non essere ricondotta all'uniformità e all'omogeneità e proprio per questo agli insegnanti è data la responsabilità di partecipare all'evoluzione culturale in quanto nessuna cultura sopravvive senza una nuova generazione in grado di interiorizzarla e di indagarla.

È bene che gli insegnanti sappiano gestire questa realtà e un limite potrebbe essere quello di un'inadeguata formazione interculturale. Sempre dalle interviste emerge, infatti, che nessuna delle insegnanti ha mai avuto una formazione che avesse come oggetto di studio l'Intercultura. Formazione considerata necessaria per migliorare le attività di integrazione e per favorire l'inclusione del bambino straniero e che avrebbe aiutato queste insegnanti a mettere in atto delle strategie e a non "improvvisare" delle pratiche.

Essere consapevoli della complessità e dell'importanza del proprio ruolo porta ad una maggiore attenzione ai problemi che gli alunni stranieri manifestano e quindi alla richiesta di una maggiore formazione da parte dell'insegnante.

Tutti i fattori presi in esame in ogni singolo capitolo sono tasselli di un unico puzzle, elementi imprescindibili che possono costituire uno spunto di riflessione sulla diversità culturale e sulle conseguenze che le nostre scelte, opinioni, strategie, come educatori, insegnanti e formatori hanno nella vita e nel futuro di questi bambini.

BIBLIOGRAFIA

- Demetrio D., Favaro G. (2001), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, La nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.
- Favaro G. (2001), *I mediatori linguistici e culturali nella scuola. Quaderni dell'Intercultura*, Emi, Bologna.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La nuova Italia-rsc, Firenze-Milano.
- Ferretti M. (2002), *Insieme nella diversità, percorsi interculturali nella scuola elementare*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Giovannini G. (1996), *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Francoangeli, Fondazione Cariplo – I.S.MU, Cremona.
- Granata A. (2016), *Pedagogia della diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma.
- Hannerz U. (1996), *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- ISTAT (2018), *Vite e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- La Mendola S. (2009), *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*, UTET Università, Padova.

- Mazzara M. B. (1997), *Stereotipi e pregiudizi. Accettare luoghi comuni, conoscenze non verificate, giudizi preconfezionati: un'economia della mente che diventa un'avarizia del cuore*, Il Mulino, Bologna.
- MIUR (), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2015/2016*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MIUR (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2019/2020*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Pintus A. (2016), *La scuola di fronte all'immigrazione. La diversità culturale come sfida di conoscenza*, Adda, Bari.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini – educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Università, Milano.
- Tassan M. (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Zanichelli, Bologna.
- Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Cortina, Milano.

SITOGRAFIA

- ADIR – L'altro diritto <http://www.adir.unifi.it/rivista/2000/dibello/cap1.htm>
- CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS www.dossierimmigrazione.it
- CITTALIA-FONDAZIONE ACI <https://www.cittalia.it/asilo-e-rifugiati-2/1-evoluzione-del-fenomeno-migratorio-in-italia-negli-ultimi-venti-anni/>
- EPICENTRO –MIGRANTI E SALUTE <https://www.epicentro.iss.it/migranti/numeri-italia>
- MIUR <https://www.miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni>