

I “vantaggi” della scuola multiculturale

Vinicio Ongini

1 Alcune note sul paesaggio multiculturale della scuola italiana

Sono quasi 750.000 gli alunni con cittadinanza non italiana seduti sui banchi di scuola nell'anno scolastico 2011/2012. Sono l'8,5 % sul totale della popolazione scolastica.

Si osserva un rallentamento nel ritmo di crescita: negli anni precedenti, fino a tre anni fa, gli alunni “stranieri” aumentavano di 60/70 mila unità all'anno, poi l'aumento è diventato di 40/45.000 e di 35.000 nell'ultimo anno. La crisi economica ha sicuramente influito e numerose famiglie immigrate, dell'Est europeo, soprattutto, sono tornate nei Paesi d'origine.

Se si prosegue con questo ritmo ci si avvicinerà ad un milione di alunni “stranieri” nell'anno scolastico 2016/2017. Dieci anni fa erano quasi 180.000, il 2,3% del totale, al primo posto delle provenienze gli alunni albanesi. Vent'anni fa, anno scolastico 1991/1992, erano 32.500, lo 0,30% del totale, al primo posto bambini e ragazzi provenienti dal Marocco. I dati sono rilevati dal Ministero dell'istruzione che scatta una “fotografia” ogni anno, nel mese di gennaio, intorno alla metà dell'anno scolastico, sulle presenze e le provenienze di alunni “stranieri”, in tutte le scuole, dall'infanzia alle scuole secondarie superiori, statali e non statali. L'indagine rileva anche i tassi di bocciatura e i ritardi scolastici degli allievi con cittadinanza non italiana.

In questo tipo di “censimento” sono considerati alunni con cittadinanza non italiana gli studenti con entrambi i genitori di nazionalità non italiana, anche se nati in Italia.

I figli di coppie miste e i bambini stranieri adottati acquistano automaticamente la nazionalità italiana quindi non sono compresi in questo tipo di rilevazione.

Il Paese di provenienza più rappresentato oggi sui banchi di scuola è la Romania, poi vengono Albania e Marocco. È il Nord est l'area del Paese più interessata, la Lombardia la regione con il numero più alto di alunni stranieri: 164.000, ma il maggior numero di scuole che superano il "tetto" del 30% è in Emilia Romagna che è anche il territorio con la percentuale media più alta, oltre il 14%.

La Sardegna e la Campania hanno invece il minor numero di scuole con alunni stranieri, nel 50% delle scuole di queste due regioni ci sono solo alunni italiani.

Ma i 750.000 alunni con "cittadinanza non italiana" di oggi, un milione tra cinque anni, i cosiddetti "stranieri" nel linguaggio comune, sono pochi o sono tanti? O sono tantissimi? Dipende. Non sono tanti se rapportati al numero complessivo di studenti, cioè se adottiamo il linguaggio delle percentuali invece del linguaggio secco dei numeri assoluti che è il prediletto dai mezzi di comunicazione di massa, dai politici e dall'opinione pubblica in generale. Sono i numeri che scandiscono e costruiscono il racconto delle "nuove" scuole e città multietniche, sono i numeri che fanno notizia: "un milione di alunni stranieri nel 2010!", annunciava qualche anno fa un grande quotidiano in prima pagina; "nella mia scuola ci sono 200 studenti stranieri"; "nella mia classe ho 6 stranieri"; "nel mio comune ci sono più di 100 etnie!", affermano a volte presidi, insegnanti, amministratori locali, senza dire quanti sono in totale gli studenti o gli abitanti, arrotondando sempre verso l'alto, alzando in modo ansiogeno l'asticella. E poi le "etnie" in una scuola non esistono (e forse non esistono in generale, bisognerebbe chiederlo agli antropologi): ci sono le persone, i gruppi, le famiglie, tante provenienze e tante storie diverse. "Eccessi di cultura", direbbe l'antropologo Marco Aime, che segnala, nel suo libro, l'abuso, la faciloneria, l'esagerazione nell'uso di parole come identità, etnia, cultura, radici. Quanta retorica sulle radici, sono le scarpe che contano!

Se utilizziamo il linguaggio meno invasivo delle percentuali sappiamo invece che in Italia *solo* 8 studenti e mezzo su 100 sono "stranieri". E possiamo anche dire che nel nostro Paese non sono tanti gli studenti stranieri se confrontiamo i numeri della scuola italiana con quelli di altri grandi Paesi europei. La definizione di "alunno straniero" non sempre ha lo stesso significato e le modalità di rilevazione sono diverse ma il confronto è comunque interessante.

In Francia per esempio gli "alunni di nazionalità straniera" sono quasi 500.000, il 4% circa della popolazione scolastica, molto meno dell'Italia. Ma non sono pochi, *sembrano* pochi: in Francia la rilevazione della nazionalità straniera prende in considerazione quella dell'alunno e non dei genitori. Si diventa francesi molto più velocemente anche se si è di origine straniera e il numero

di studenti stranieri tende a diminuire a motivo della politica di assimilazione del governo francese che ha favorito l'acquisizione della cittadinanza. Ai primi posti, tra gli studenti di nazionalità straniera, algerini e marocchini. La Spagna utilizza la stessa definizione dell'Italia, gli alunni di "cittadinanza non spagnola" sono però più di 800.000, una percentuale dell'11% sul totale degli studenti spagnoli. Una progressione molto più forte dell'Italia: dieci anni fa i due Paesi avevamo quasi le stesse percentuali. Riguardo alle nazionalità di origine ai primi posti troviamo, naturalmente, gli alunni provenienti dall'America Latina: Ecuador, Colombia, Perù.

In Inghilterra la rilevazione viene fatta su base etnica, la categoria utilizzata è quella dell'appartenenza etnica, "autocertificata", ossia dichiarata dai genitori per gli alunni fino a 11 anni, poi dai ragazzi stessi, in base ad un criterio non legato alla nazionalità ma alla provenienza da un gruppo che si definisce (ed è riconosciuta dagli altri) come una comunità distinta. Gli alunni appartenenti ai "minority ethnic groups" sono quasi 1.500.000, il 22,6 % della popolazione scolastica. Ai primi posti nelle provenienze India e Pakistan.

In Germania gli alunni stranieri sono quasi 1 milione, una percentuale del 9,3%. Al primo posto, in grande maggioranza, gli alunni provenienti dalla Turchia, poi vengono gli alunni di origine italiana e serba montenegrina.

Ma gli alunni "stranieri" possono essere anche tanti, anzi tantissimi e vissuti o percepiti come "troppi" se concentrati in singole classi, scuole e territori, o se le scuole, i presidi e gli insegnanti (e i genitori) sono lasciati soli, senza strumenti e possibilità e occasioni di scambio e di confronto di esperienze. La loro presenza è infatti molto disomogenea e, come è noto, i numeri assoluti o le medie delle percentuali non danno conto delle reali condizioni delle singole scuole e dei luoghi in cui sono immerse.

Ci sono quasi 58.000 scuole in Italia, in poco più di 400 si supera la percentuale del 50% di presenze di alunni "stranieri" e in una trentina di queste si supera l'80%, in 15.000 si supera il 10% e in altre 15.000, e sono soprattutto nelle regioni del Sud, non c'è nessun alunno "straniero". Le classi con percentuali molto alte di bambini "stranieri" si trovano, in gran parte, nelle scuole dell'infanzia ed elementari delle regioni del Centro e del Nord Italia

Il paesaggio della scuola multiculturale è dunque molto variegato e composito, un tessuto multiforme e con molti colori diversi, un "mantello di arcicchino", per usare la metafora del filosofo francese Michel Serres. Un paesaggio, un catalogo di luoghi e situazioni, un bosco di storie in cui conviene inoltrarsi muniti di una indispensabile bussola, un'indicazione segnaletica fondamentale: il verbo *distinguere*. Tra Nord e Sud, città e paesi, paesi di pianura e di montagna, biografie, contesti sociali. Tra bambini, adolescenti e giovani. Tra alunni "stranieri"

di recente immigrazione, o appena arrivati, che non conoscono la lingua italiana, e se sono rumeni imparano velocemente, e se sono cinesi ci vuole molto più tempo. E alunni, o studenti, figli di genitori immigrati ma nati in Italia, che parlano in italiano e a volte, benissimo, anche in dialetto, o nelle tradizionali, storiche lingue italiane, come i bambini ivoriani della val Maira, nel cuneese, che salutano le maestre in francese, "bonjour madame!", e cantano in occitano. Mai "arrivati" dal loro Paese, mai avuta una valigia, o uno zaino da emigranti, nessuna nostalgia di un Paese forse mai visto. E allora perchè chiamarli stranieri?

Sono quasi 300.000 gli alunni di seconda generazione, nati in Italia, il 40% del totale degli alunni "stranieri" in Italia, ma nelle scuole dell'infanzia la media sale all'80%, (e all'86% a Prato, all'85% a Modena), 8 su 10, e questa è un'indicazione segnaletica del paesaggio futuro. Al lato opposto del pianeta stranieri a scuola ci sono invece i "neoarrivati", in Francia si chiamano "eleves nouvellement arrivés".

Da noi la pedagoga Graziella Favaro ha coniato la definizione di NAI, "nuovi arrivati in Italia" Sono quasi 50.000, in gran parte non italo-foni, e per loro occorrono misure speciali di accoglienza e apprendimento linguistico.

Ci sono tre elementi che caratterizzano il paesaggio italiano e che influenzano la percezione che l'opinione pubblica, le famiglie, gli insegnanti stessi hanno delle scuole e che distinguono l'Italia da altri Paesi europei: la velocità, il policentrismo diffuso, la molteplicità delle cittadinanze presenti nelle classi.

A differenza di altri Paesi europei di lunga tradizione multiculturale il cambiamento per la scuola italiana è stato rapidissimo, è cominciato all'inizio degli anni novanta, con un'accelerazione negli ultimi dieci anni. Lo si vede prendendo in considerazione le presenze di alunni stranieri in piccoli centri o piccole città che mai avevano vissuto fenomeni di immigrazione ("Prima i cinesi li avevamo visti solo alla tv ...", dice il sindaco di Barge, il paese dei cinesi scalpellini, in provincia di Cuneo). E se si fa il confronto con un Paese come la Francia si scopre che questa nazione è terra di immigrazione da più di 150 anni (e la stessa cosa si può dire dell'Inghilterra) e che per tutto il 900 ha mantenuto una media di presenze straniere del 6/7 %, cioè poco di meno di quella che abbiamo noi oggi. Per non parlare del diverso percorso di costruzione nazionale: la Francia è un Paese centralizzato che ha cercato di uniformare le diversità, in Italia sono storicamente più forti le autonomie e le istanze locali e municipali. Ed è questa Italia che emerge dai dati e dalle mappe sulla scuola multiculturale: l'Italia delle cento città, dei cento distretti industriali, dei mille campanili (100, 1000, i numeri assoluti, i numeri rotondi costruiscono le storie!), delle valli alpine e appenniniche attivamente attraversate dalla globalizzazione. L'Italia delle province, delle piccole città veloci a mobilitare risorse economiche e

sociali. Poli di attrazione per l'immigrazione cioè per le famiglie e per i loro figli, i nuovi compagni di scuola.

Piacenza, Prato e Mantova, per esempio, sono le province con la più alta percentuale di alunni stranieri in Italia. E se di Prato si sa, la città capannone, la città "conquistata" dai cinesi, Mantova sorprende, l'integrazione non fa notizia.

E Macerata? È la prima provincia in base alla presenza di alunni e studenti stranieri di tutta la fascia adriatica, territorio dinamico e polo di attrazione per l'immigrazione. Nelle provincia di Cuneo e Pordenone, Treviso e Piacenza ci sono percentuali più alte che non nelle scuole di Venezia e Bari, Napoli e Palermo, grandi città del Mediterraneo. Nell'immaginario collettivo è forte la convinzione che gli immigrati arrivino dal mare, la "mitica" nave degli albanesi al porto di Bari, nel 1989, i naufraghi nel canale di Sicilia, nuovo cimitero marino, e le barche di immigrati a Lampedusa e i continui sbarchi riproposti ossessivamente dai telegiornali. Ed in parte corrisponde alla realtà, basta entrare nelle scuole di Riace, Gioiosa Ionica o Mazara del Vallo. Ma gli alunni immigrati o figli di immigrati sono seduti sui banchi delle scuole del centro e soprattutto del nord dell'Italia. Diversa è la situazione di altri Paesi, Francia e Germania, per esempio, nei quali le scuole a forte presenza di studenti stranieri sono concentrate in alcune grandi aree, le zone industriali soprattutto.

È un "modello" asimmetrico, quello dell'Italia, un paesaggio "policentrico e diffuso" in cui spiccano come poli di attrazione non solo i quartieri delle grandi città, con le periferie ex industriali (come le scuole di Torino, Milano e Genova), i quartieri dei centri storici (come Roma e Palermo) ma anche le piccole città, i paesi, i piccoli borghi delle valli (9), con le loro scuole rimaste aperte perché sono arrivati in classe i figli dei rifugiati sbarcati dalle navi come a Riace e Badolato, in Calabria, o Bordolano, sulla sponda lombarda del fiume Oglio, con i piccoli sikh, i figli degli indiani "atterrati" nelle nostre pianure, lavorare nei campi e nelle stalle.

Ma il cambiamento in direzione della multiculturalità può essere più dirompente, più difficile da gestire in un piccolo comune rurale o montano piuttosto che in un ambiente urbano e industriale? La città è davvero, per definizione, "eterogeneità"? Un'elevata concentrazione di un gruppo sociale in un ambiente meno vario può provocare nell'immediato maggiori squilibri?

E un piccolo comune è necessariamente un'area fragile, o è dotato, al contrario, di maggior capacità di coesione sociale?

Il terzo elemento che caratterizza la scuola italiana è la "molteplicità" delle cittadinanze, i tanti e diversissimi Paesi di provenienza degli alunni stranieri, un tessuto multiforme e variegato anche nelle singole scuole e classi, sebbene alcune comunità siano indubbiamente più numerose delle altre. In

particolare, Romania, Albania e Marocco sono le nazionalità più diffuse ed insieme costituiscono oltre il 44% dei ragazzi "stranieri" nelle scuole italiane.

Sono presenti 180 cittadinanze diverse nelle scuole italiane, su 194 stati. E 80 lingue diverse dall'italiano. C'è il mondo in classe, provenienze diversissime anche nelle scuole di piccoli centri. Una grande varietà di differenze, una molteplicità di lingue, di modi di pensare e di intendere la scuola e l'istruzione. Da questo punto di vista l'Italia è un Paese più multiculturale degli altri, nel senso di una maggior quantità di differenze che è possibile incontrare nelle scuole italiane. Non quantità in numeri assoluti ma quantità di differenze. In altri Paesi ci sono grandi gruppi, più omogenei per culture, lingue, orientamenti religiosi: i maghrebini in Francia, i turchi in Germania, i gruppi asiatici in Inghilterra. Le "conseguenze" della presenza di "arlecchino in classe" sono evidenti: è ben diverso organizzare una scuola e lavorare in una classe con allievi provenienti da un solo gruppo culturale (la classe o la scuola con tanti cinesi a Prato, o con tanti ecuadoriani a Genova, o tanti albanesi a Monticiano, vicino a Siena, o marocchini a Grizzana Morandi sull'Appennino bolognese) o invece con diverse provenienze culturali come avviene nella gran parte delle scuole. Ma "arlecchino in classe" ci fa perdere o ci fa guadagnare? Porta problemi e confusione, o porta vivacità, aria nuova, elementi di trasformazione? O dipende? Da che cosa dipende?

10 parole chiave per la scuola multiculturale

- 1. Qualità.** Perché Torino, che ha tanti "stranieri" nelle sue classi, provenienti da 130 Paesi diversi, ha le scuole migliori d'Italia? Secondo l'indagine di [Tuttoscuola](#) sul sistema di istruzione nazionale, maggio 2011, un'indagine composta da 96 indicatori, Torino è la prima tra le grandi città per la qualità della scuola. E la sua posizione è migliorata, così come quella del Piemonte in generale, rispetto agli esiti dell'indagine sulla qualità della scuola di quattro anni fa. Perché nel Veneto, che ha tanti stranieri nelle sue classi, presenti in modo "diffuso" anche nei piccoli centri, gli alunni ottengono risultati eccellenti nelle prove di italiano e matematica condotte dall'[Invalsi](#), l'Istituto nazionale di valutazione? La presenza degli allievi stranieri non è di per sé un elemento negativo, non abbassa il "livello", anzi. Lo scrive l'Ufficio scolastico regionale del Veneto in un comunicato del 1 agosto 2011, intitolato "[La scuola veneta alla prova. I perché di un risultato d'eccellenza](#)".
- 2. Chiavi di casa.** "Alcuni di questi ragazzini hanno più rispetto per la scuola. Sono i primi a lavare i banchi quando facciamo laboratorio e, se lo chiediamo, fanno pulizia senza tante storie... A volte li vediamo occuparsi dei fratelli più piccoli, o buttar via la spazzatura, in generale sono più autonomi. Alcuni hanno le chiavi di casa, come noi ai nostri tempi...". Lo dicono ridendo, "ai nostri tempi!", alcune maestre delle scuole della Val Maira e della Valle Po, nel cuneese. Una conferma che le famiglie degli immigrati e i loro figli portano nelle nostre classi "idee" diverse di infanzia e di educazione viene anche dalle maestre e dalle "dade" della scuola dell'infanzia "Betti", del centro di Bologna: "i bambini stranieri, dicono, sembrano un po' come quelli di una volta... le famiglie gli stanno meno addosso, sembrano più bambini". Invece le nostre famiglie iperprotettive, "famiglie elicottero", come le ha definite un gruppo di psichiatri francesi, stanno più addosso. Più addosso, meno addosso, questo è parlar chiaro!, hanno ragione le educatrici di Bologna.
- 3. Matematica.** Gli studenti asiatici delle nostre scuole sono spesso bravi in matematica e nelle materie scientifiche. "Le aspettative delle famiglie cinesi sulle materie scientifiche e tecniche sono in genere molto alte, racconta un professore di un istituto professionale in provincia di Bologna, fanno gare di calcolo mentale fin da bambini, in famiglia. Un bravo calcolatore

è ritenuto una persona intelligente". Perché non "importare" qualcosa del sistema dell'istruzione cinese? Come hanno fatto 200 licei americani, qualche anno fa. E perché non chiedere un aiuto "in matematica", in cambio di un aiuto "in italiano", agli studenti cinesi e indiani che studiano o hanno studiato nelle nostre scuole?

4. **Impegno.** "Ci tengono di più alla scuola, si impegnano di più, per loro è ancora importante la scuola ... C'è il problema della lingua, soprattutto per chi è appena arrivato, ma alcuni ce la mettono propria tutta e recuperano" dice una professoressa di lettere delle medie, in provincia di Cremona. "Loro" sono gli studenti indiani, rumeni, albanesi della sua scuola. Ci stanno facendo una domanda e le domande sono importanti, avercelo qualcuno che ci fa le domande! La scuola, *per noi*, è ancora importante?
5. **Lingue.** Qualcuno ha scritto che i politici italiani (e i loro staff), a Bruxelles, nel parlamento europeo, si riconoscono facilmente: gesticolano molto e parlano poco le lingue ... L'Italia, come è noto, nel campo dell'apprendimento delle lingue è agli ultimi posti in Europa. Dicono due maestre della scuola di Dronero, in Val Maira, nel cuneese: "I bambini della Costa D'Avorio, nelle nostre classi, parlano anche il francese, la loro lingua nazionale, e notano subito le somiglianze con l'occitano, la nostra lingua di minoranza. Sono più predisposti, sono abituati a muoversi tra più lingue. Quando entra la dirigente scolastica dicono: "Bonjour madame!"
6. **Scambio.** I "vantaggi" hanno bisogno di essere coltivati. Vivono nell'humus dell'accoglienza e delle pratiche interculturali che gli insegnanti, gli alunni italiani, e spesso gli amministratori locali, hanno messo in campo in questi anni. "Scambiando si impara", è lo slogan delle scuole toscane che fanno periodicamente, da dieci anni, visite e scambi, di studenti, presidi, professori, con lo Zhejiang, la regione della Cina da cui viene la gran parte dei cinesi in Italia. Uno dei protagonisti di questa relazione diplomatico-didattica è un insegnante di italiano e storia dell'Istituto professionale di Prato, una scuola con molti allievi cinesi. Lui ha imparato la lingua cinese da autodidatta e ha degli amici cinesi, in fondo è anche lui un immigrato in Toscana, i genitori sono di Avellino. Racconta: "La nostra prospettiva è quella di dare e ricevere ... per imparare a conoscersi ci vogliono sofferenze e scontri ma la scuola nel suo piccolo è un luogo privilegiato". Nella scuola multiculturale la parola sofferenza esiste.

7. **Internazionale.** Nelle classifiche internazionali delle Università, per esempio quella del *Times Higher Education*, la percentuale degli studenti stranieri sul totale degli iscritti è uno degli indicatori della qualità e del prestigio dell'Istituto. Questo accade anche nei centri di ricerca scientifica. Se il fattore "internazionale" è un valore, lo può essere anche nelle scuole primarie e secondarie. Il paesaggio multiculturale della scuola italiana è "policentrico e diffuso": non solo le scuole delle metropoli ma anche di piccole città e paesi, ed è caratterizzato da una grande varietà di provenienze. Coinvolge in particolare i territori del Centro e soprattutto del Nord del Paese, le scuole dell'infanzia e primarie, e sempre di più gli istituti tecnici e professionali. Più della metà degli alunni che le frequentano sono nati in Italia. Un capitale "internazionale" da non sprecare. Su cui investire risorse, inviando sul campo gli insegnanti e i presidi più motivati e capaci.
8. **Merito.** Gli immigrati sono qui da poco, difficilmente ricorrono allo "strumento" della raccomandazione. Un vizio nazionale questo, figlio di un "familismo" ancora persistente, ostacolo, questo sì, per la conquista di una piena cittadinanza. Dice la preside di una delle scuole più multiethniche del centro di Palermo: "Il mio problema non sono gli stranieri, sono gli altri ...". Gli studenti stranieri e le loro famiglie sono, in qualche misura, un antidoto rispetto a certi aspetti negativi del carattere civico degli italiani.
9. **Evidenziatore.** Gli studenti stranieri nelle nostre scuole sono un evidenziatore dei nostri modelli, delle nostre pratiche e dei nostri stili educativi. Essere visti e quindi "valutati" da "stranieri" è anche fonte di malintesi, di incomprensioni ma può essere un vantaggio. Possiamo capire di più che cosa *noi* stiamo facendo e ridare significato al nostro fare scuola. Possiamo "guadagnare" dallo sguardo degli altri. Gli studenti stranieri sono un evidenziatore anche per un altro motivo: ci ricordano come eravamo noi, come Paese, ci ricordano la nostra Storia, le nostre migrazioni passate, ci propongono un esercizio di memoria.
10. **Occasione.** Che occasione! Per cambiare, per ripartire, per riaprire. Come i sindaci di due piccoli comuni. Hanno riaperto la scuola che stava per chiudere perché sono arrivati nuovi alunni indiani nelle campagne lombarde, lungo le sponde del fiume Oglio, e piccoli rifugiati del Kurdistan e dell'Afghanistan sull'Appennino calabrese. Conviene guardare con più curiosità ed empatia quello che succede dentro questa nostra scuola. "Nel suo piccolo" è il laboratorio dell'Italia di domani. Non è forse il succo della vita quello di imparare dagli incontri?

Il termine accoglienza viene caricato di una certa enfasi nel lessico dell'educazione interculturale a partire dai primi inserimenti di alunni stranieri agli inizi degli anni '90.

Un termine, come spesso avviene per le parole abusate che rischia, nel tempo, di svuotarsi, di perdere significato e di trasformarsi in slogan. Basta digitarlo su un qualsiasi motore di ricerca che subito appare "... di alunni stranieri" con un rinvio a un'infinità di progetti e protocolli.

Se da un lato questo rappresenta un successo perché testimonia una sensibilità diffusa da parte delle scuole, dall'altra solleva dubbi.

L'accoglienza non può esaurirsi né in assolvimenti formali, né in dichiarazioni di principio.

L'accoglienza si avvale certamente di procedure e strumenti, ma prima di tutto è un atteggiamento mentale, un *habitus* che deve fondare tutto l'agire educativo.

L'accoglienza così intesa dovrebbe essere una caratteristica imprescindibile dell'identità professionale del docente.

Di certo, per la scuola italiana, la presenza di bambini e ragazzi immigrati, pur nella complessità del portato educativo, ha rappresentato una svolta nei concetti di identità e di eterogeneità, di uguaglianza e di differenza.

Un cambiamento di cui, certamente, avranno beneficiato anche i bambini italiani con le loro differenze certamente meno apparenti, ma dalle quali non è possibile prescindere. I primi inserimenti, concentrati soprattutto nella scuola primaria, riguardavano essenzialmente i "Nuovi Alunni Immigrati", tanto che, per identificarli, fu coniato l'acronimo NAI. Bambini nati all'estero, che avevano trascorso una parte della loro vita nel paese d'origine e che, per raggiungere un genitore partito in precedenza, arrivavano a scuola.

Al di là della dimensione affettiva, emotiva, relazionale, esistenziale, quello che creava più disorientamento tra gli insegnanti era il fatto che non parlassero l'italiano.

Di lì partirono, in modo estemporaneo, le prime esperienze, dove insegnanti di buona volontà, con l'impegno personale e forte motivazione sperimentarono progetti, metodi, materiali e percorsi di italiano L2.

Il fenomeno, al tempo ancora circoscritto, appariva chiaramente in via di espansione al punto che, nel 1989 il Ministero ritenne necessario emanare una delle prime circolari (C.M. 301) in cui si legge: "... l'immigrazione è fenomeno che esiste da tempo ma che, negli ultimi anni, ha assunto dimensioni quantitative e connotazioni qualitative che rendono necessarie, da parte della scuola, una attenta considerazione ed una serie di interventi intesi a garantire alla generalità degli immigrati l'esercizio del diritto allo studio ed a valorizzare le risorse provenienti dall'apporto di culture diverse nella prospettiva della cooperazione fra i popoli nel pieno rispetto delle etnie di provenienza.

La condizione primaria per realizzare le giuste condizioni di tutela giuridica e di dignità personale per il lavoratore immigrato e per la sua famiglia non può che fondarsi sull'uguaglianza delle opportunità formative: essenziale punto di partenza è, quindi, la scolarizzazione dei giovani immigrati nella fascia dell'obbligo".

Cominciano così, anche grazie al lavoro di molte scuole pioniere, a delinearsi alcune parole chiave, alcune idee irrinunciabili destinate a caratterizzare una scuola inclusiva:

- Il primo termine fu "progetto"
- Il secondo "educazione linguistica"
- Il terzo "approccio interculturale"
- Il quarto "accoglienza"

Che cosa possiamo leggere dietro questo cambiamento? Certamente la volontà e la necessità di superare e andare oltre il periodo delle sperimentazioni, oltre la loro temporaneità ed occasionalità, ma, per ogni istituto scolastico, l'accoglienza, o meglio l'interculturalità e il progetto educativo, devono ancora riuscire ad andare oltre le pur significative scelte organizzative e le pratiche scolastiche.

Gli alunni stranieri hanno costretto a mettere l'occhio e illuminare un vecchio caleidoscopio della scuola: le differenze.

L'eterogeneità è sempre esistita e oggi ci confrontiamo solo con il suo ampliarsi. Eterogeneità di provenienze socio-culturali, economiche, di dialetti, cognitive sono sempre state presenti.

La scuola della rigidità ha sempre cercato di uniformare, di ridurre la diversità in nome di un'interpretazione riduttiva dell'uguaglianza.

L'opportunità della scuola dell'autonomia è, al contrario, la flessibilità. Una flessibilità che ci consente di intervenire sull'organizzazione didattica, sulle risorse professionali e sul curriculum, un intervento necessario che può consentire alla scuola di migliorare.

1. Dispositivi e procedure per l'accoglienza

IL PROGETTO

Le progettazioni hanno condotto, in primis, alla definizione di procedure organizzative ormai ritenute indispensabili come, ad esempio, l'istituzione della Commissione interculturale e i Protocolli di accoglienza.

LA COMMISSIONE INTERCULTURALE

La Commissione Accoglienza di Circolo o di Istituto è un'articolazione del Collegio dei Docenti e prende le sue decisioni con delega del Collegio stesso.

La Commissione Accoglienza, eletta dal Collegio Docenti, esprime indicazioni di carattere consultivo, gestionale e progettuale relativamente al Protocollo Accoglienza, all'educazione interculturale di tutti gli alunni, al raccordo tra Scuole, Famiglie, Territorio.

Il D.P.R. 394 del 31/8/99, al capo VII art.45, attribuisce al Collegio dei Docenti alcuni compiti deliberativi in materia di iscrizione scolastica di alunni stranieri ricordando che "i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani".

"l'iscrizione (...) può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico" (dal comma 1);

comma 2: "i minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica".

Il Collegio può iscriverli alla classe corrispondente all'età anagrafica salvo deliberare l'iscrizione ad una classe diversa tenendo conto:

- a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza
- b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno
- c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza
- d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno (dal comma 2). Il Collegio può altresì formulare "proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi" (dal comma 3).

La Commissione di accoglienza si prefigge il compito di facilitare il processo di inserimento degli alunni neoarrivati.

Necessariamente si tratta di una commissione mista composta da:

COMMISSIONE ACCOGLIENZA
Dirigente Scolastico
Personale di Segreteria
Personale ATA
Insegnanti dei diversi ordini scolastici per gli I.C. o di discipline differenti nella secondaria
Eventuali figure esterne (mediatori, facilitatori, insegnanti di sostegno linguistico ...)

Compito primario della Commissione è quello di programmare attraverso un **protocollo accoglienza**, le diverse azioni di tipo organizzativo e didattico per l'integrazione, assumendo il ruolo, nella responsabilità condivisa all'interno del Collegio Docenti, di riferimento *interno* alla scuola ed *esterno* per quanto concerne i rapporti con il territorio.

Sinteticamente, potremmo individuare 7 nodi fondamentali di cui la Commissione Accoglienza si dovrà fare garante:

- Promuovere la stesura e le azioni connesse con il Protocollo di Accoglienza
- Monitorare i dati degli alunni con cittadinanza non italiana e il loro successo scolastico
- Individuare i bisogni degli alunni immigrati
- Facilitare il colloquio con le famiglie
- Raccogliere le notizie anagrafiche in collaborazione con il personale di segreteria e proporre il portfolio dello studente
- Proporre prove d'ingresso e di valutazione
- Raccogliere i materiali elaborati dai docenti per la documentazione con particolare attenzione a quelli elaborati per la facilitazione dell'insegnamento dell'italiano L2 e delle discipline

PROTOCOLLO D'ACCOGLIENZA

Il Protocollo d'Accoglienza è un documento che predispone e organizza le procedure che la Scuola intende mettere in atto al momento dell'iscrizione di alunni stranieri.

Attraverso le indicazioni contenute nel Protocollo d'Accoglienza, il Collegio dei Docenti si propone di:

- facilitare l'ingresso a scuola dei bambini stranieri
- sostenerli nella fase d'adattamento
- entrare in relazione con la famiglia immigrata
- favorire un clima d'accoglienza nella scuola
- promuovere la comunicazione e la collaborazione tra scuole e tra scuole e territorio sui temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale

Il Protocollo d'Accoglienza

- contiene criteri e indicazioni riguardanti l'iscrizione e l'inserimento a scuola degli alunni stranieri
- definisce compiti e ruoli degli operatori scolastici
- traccia le fasi dell'accoglienza a scuola
- propone modalità di interventi per l'apprendimento della lingua italiana
- individua le risorse necessarie per tali interventi

Sinteticamente, si possono individuare sette momenti cardine per i protocolli di accoglienza che propongo all'attenzione:

1. Primo incontro tra l'alunno e/o il genitore e la scuola (segreteria-iscrizione)
2. Incontro tra il referente interculturale e l'alunno e/o il genitore
3. Iniziative e contatti di vario genere, da parte del referente, precedenti l'assegnazione della classe
4. Progettazione di percorsi da parte del consiglio di classe e del referente
5. Attuazione di interventi di facilitazione linguistica in rete con altre scuole e i servizi presenti sul territorio
6. Ideazione delle strategie più idonee per l'educazione interculturale nell'ambito di Istituto e del territorio
7. Organizzazione e programmazione di specifici momenti di incontro a carattere informativo con le famiglie.

Nel corso degli anni queste pratiche si sono diffuse fino a diventare patrimonio di ogni scuola.

La maggior parte degli Istituti ha istituito la propria Commissione e si è dotata di un protocollo di accoglienza. Il "Kit" di primo soccorso per accogliere l'alunno NAI è presente quasi ovunque, così come si sono sedimentate diverse modalità di approccio per l'insegnamento dell'italiano L2.

Gli alunni stranieri vengono "accolti" in base ad una progettazione educativa che prevede, tra l'altro, un'organizzazione e degli strumenti specifici.

"Accoglienza" è ormai un termine diffuso che si identifica però, il più delle volte, con una precisa fase temporale, quella iniziale, nella storia di inserimento e integrazione scolastica degli alunni stranieri neo-arrivati.

Ma dispositivi e procedure messe in atto per gestire questa prima fase arginano la complessità, ma rischiano di vanificarsi se non inserite nel più vasto contesto delle scelte educative e dell'educazione interculturale per tutti.

2. Uno sguardo al presente

"A macchia di leopardo", "a mantello di Arlecchino" sono locuzioni che spesso, negli ultimi anni, abbiamo incontrato per connotare una caratteristica dell'immigrazione italiana. Espressioni che da un lato rimandano ad una dimensione geografica, ovvero alla diversa presenza e distribuzione delle famiglie e degli alunni stranieri all'interno delle varie regioni, ma dall'altro restituiscono l'idea di una certa disomogeneità e difformità relativa alle scelte educative adottate dalle singole scuole nel territorio nazionale.

Diversi livelli riconducibili ad una serie di variabili, prima di tutte il tempo.

La presenza di alunni stranieri, inizialmente concentrata solo in alcune città, si è via, via costantemente ed esponenzialmente diffusa fino ad interessare, pur in percentuali molto diverse, tutta l'Italia al punto che oggi, le differenze linguistiche, religiose e culturali sono diventate ingredienti della quotidianità degli spazi educativi.

La presenza dei nuovi compagni di banco ha terremotato la scuola italiana, ha insinuato dubbi e incertezze, ha stimolato la ricerca e la curiosità, ha imposto quella flessibilità spesso invocata, ma raramente agita.

Per gli insegnanti "pionieri" dell'intercultura è stato un percorso faticoso e vissuto in discreta solitudine, fondato sulla disponibilità personale e la ricerca di nuova professionalità attraverso tentativi ed errori, un cammino che oggi ha portato a maturare un patrimonio esperienziale molto ricco con cui potersi confrontare per andare avanti.

Un lavoro di monitoraggio della realtà protratto negli anni da parte del MIUR ha finalmente consentito di definire un modello italiano¹ di scuola interculturale all'interno del quale hanno trovato spazio alcuni principi e valori irrinunciabili che oggi rappresentano la bussola per ogni scuola.

Uno dei pilastri affermati nel documento, che qui mi interessa sottolineare, è quello della "non separazione", dell'inclusione dei ragazzi con cittadinanza non italiana nelle classi comuni.

¹ MIUR, (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* Roma.

Una scelta che risponde in modo inequivocabile ad un interrogativo del tipo: "di chi è l'onere del successo formativo di tutti gli studenti, stranieri e non?".

È però altrettanto indiscutibile che la scuola, da sola, con risorse umane e finanziarie sempre più ridotte non è in grado di affrontare, ma è necessario distinguere tra la delega e il principio di sussidiarietà.

Ecco dunque farsi strada due piani paralleli e indisgiungibili su cui procedere: il progetto e la rete.

Per poter lavorare in sinergia intra o inter istituzionale è indispensabile condividere una progettualità all'interno della quale siano molto chiari i ruoli e le specifiche competenze.

I numerosi protocolli di accoglienza prodotti dalle scuole, l'istituzione di commissioni, la definizione di accordi di rete, la sottoscrizione di convenzioni, se da un lato rappresentano comunque un valore che testimonia lo sforzo per un impegno comune, dall'altro rischiano di perdere significato se si trasformano in meri adempimenti formali.

"I discorsi retorici di politica scolastica non si traducono che eccezionalmente in pratiche scolastiche adeguate" in quanto i sistemi scolastici resistono al cambiamento indotto dalla pluralità e presentano una distanza tra il "dire" dei documenti e il "fare" delle pratiche scolastiche.

L'inclusione implica uno sforzo e una tensione continui. La prima immigrazione ha modificato la scuola italiana, ma nel frattempo le caratteristiche degli alunni "stranieri" continuano a cambiare.

Oggi sono sempre meno gli studenti neo arrivati e sono sempre più numerosi gli alunni nati in Italia.

Tanti sono gli accordi e le reti tra scuole e scuole e territorio.

Tutta l'esperienza fin qui maturata ha creato una cultura dell'accoglienza?

Gli alunni stranieri hanno pari opportunità rispetto agli italiani per quanto riguarda il successo scolastico?

È stato sufficientemente metabolizzato quel valore della lungimiranza che consentirà di rispondere ai nuovi bisogni educativi?

L'intercultura rappresenta per la scuola la nuova sfida educativa la stessa che nel '67 aveva raccolto don Milani affermando che " ... Se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati"².

Proprio quando sembrava che, faticosamente, la scuola italiana avesse raggiunto un minimo comune denominatore, subentrano fatti nuovi, i contorni di quella migrazione che avevamo iniziato a conoscere si modificano: crescono le

² Milani L., (1967). *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze

seconde generazioni, aumentano i bambini nati in Italia da genitori stranieri, molti alunni non italiani sono costretti a rientrare nei loro paesi. Alla scuola italiana si impone un ulteriore sforzo, un vero salto di qualità.

3. Chek List per l'accoglienza

Proviamo ora a stilare una chek list che ci consenta una verifica procedurale delle azioni messe in campo per l'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana.

Un elenco non solo delle cose da fare, ma soprattutto del perché farle tale da consentirci un'autoanalisi all'interno dell'Istituto.

3.1. Il Progetto Accoglienza è parte integrante del POF?

Questo primo punto risulta fondamentale a patto che lo stesso POF, uno dei tanti acronimi di cui la scuola italiana è piena fino al punto da renderla autoreferenziale e inintelligibile ai più, non sia una mera collezione di progetti.

Negli ultimi anni il piano dell'offerta educativa nel riempirsi di contenuti, o meglio, di progetti, corre il rischio di perdere di vista la direzione di senso dell'agire educativo, trascurando la dimensione etica e valoriale che dovrebbe ispirare quell'agire. "Poiché nessun individuo è uguale ad un altro, nel senso di sovrapponibile all'altro, risulta eticamente corretto, anzi necessario, affermare (riconoscere ed apprezzare) il fatto che ciascuno di essi sia differente dall'altro. In questo senso è come dire che la differenza emerge proprio all'interno della nozione di individualità o di personalità (quindi di uguaglianza), con l'evidente conseguenza che nel momento in cui si ammette quest'ultima non è possibile ammettere anche la prospettiva della differenza.

Si tratta dunque di due esigenze, di due prospettive che si rinviano dialetticamente l'un l'altra, fino al punto di ritenere legittima la tesi secondo la quale è proprio l'uguaglianza a dover garantire le differenze, mentre sono queste ultime ad esigere e dunque a giustificare l'obiettivo dell'uguaglianza".³

La dimensione progettuale del POF dovrebbe quindi porsi l'obiettivo dell'accoglienza per tutti cercando di far in modo di non trasformare la differenza in disuguaglianza.

3.2. È attiva una Commissione Accoglienza?

Come già accennato, anche in virtù delle indicazioni normative che prevedono l'istituzione della Commissione, molti istituti ormai hanno istituito quest'organo anche se, ancora, non tutti.

Commissioni e referenti che pullulano nella scuola italiana, vedono la militanza di tanti docenti motivati, seri e impegnati che generosamente si prodigano per migliorare la qualità dell'offerta educativa.

Chi lavora all'interno della scuola certamente conosce quanto però è grande il rischio della delega e di tutto ciò che essa comporta.

L'accoglienza e le integrazioni non possono essere appannaggio di pochi "eletti". Se è vero che i Collegi docenti nominano, individuano alcuni colleghi con specifiche responsabilità, è anche vero che, in una democrazia diffusa è lo stesso Collegio, il Consiglio di classe e il singolo docente a doversi far carico della propria responsabilità educativa.

3.3. Esiste un coordinamento in rete tra scuole?

La rete di scuole è uno strumento che, nell'ambito dell'autonomia organizzativa, consente alle scuole di raggiungere finalità istituzionali.

Introdotta dall'art.7, DPR 275 nel '99 l'idea di rete nasce soprattutto nell'ambito di un'azione progettuale.

Dopo un periodo di grande enfasi in cui si è assistito ad un proliferare di reti e la conseguente stipula di accordi e convenzioni negli ultimi anni stiamo assistendo ad una progressiva chiusura da parte di molte scuole.

Molte reti vengono stipulate più per rispondere a modalità richieste per accedere a finanziamenti che per realizzare, in concreto, progetti educativi.

In un momento di crisi generalizzata sembra che le scuole abbiano scelto di ripiegarsi su se stesse animate da uno spirito di sopravvivenza.

Al contrario, proprio in questo momento difficile, la rete potrebbe essere una forza, l'espressione organizzata delle scuole autonome per vincere la debolezza intrinseca di istituzioni scolastiche singole e isolate, nei confronti degli altri soggetti istituzionali (Direzioni regionali, EELL, Regione ...) e per diventare interlocutori alla pari.

3.4. Esiste un coordinamento in rete interistituzionale?

La difficoltà delle scuole a costituirsi in rete rappresenta il maggior limite dell'interistituzionalità.

Le reti costituite sono deboli e non riescono a consolidarsi perché le stesse non hanno reale autonomia amministrativa e finanziaria, non possono gestire il personale, devono sottostare ad ordinamenti vincolanti, ma soprattutto non hanno una rappresentanza riconosciuta.

È proprio la scarsa rappresentatività della rete a pregiudicare "il potere contrattuale" della scuola nei confronti del territorio, degli EELL e delle Regioni.

Le scuole autonome, non riuscendo a fare sistema rischiano la marginalità e l'impoverimento, specialmente nelle zone più degradate.

3 Bertolini P. (1999). *Il presente pedagogico*. Theleme, Torino.

Divide et impera è l'esatto contrario del "fare sistema" che pregiudica la possibilità di costruire un progetto educativo di territorio utilizzando al meglio le poche risorse umane ed economiche rimaste.

3.5. Sono previste azioni di orientamento?

"La scuola è stata analizzata come il crogiolo dell'assimilazione, il possibile trampolino della promozione sociale, oppure come l'istituzione sociale in cui si determinano le premesse per il confinamento dei figli degli immigrati ai margini della buona occupazione e delle opportunità di effettiva integrazione nelle società ospitanti".⁴

I dati forniti annualmente dal Ministero non sono certo confortanti e ci parlano di una scuola ancora distante dalle pari opportunità.

Il ritardo scolastico fra gli alunni con cittadinanza non italiana è sempre più elevato rispetto ai loro compagni italiani.

La riuscita scolastica degli alunni di origine immigrata registra un divario significativo nei tassi di promozione nel confronto con gli alunni di cittadinanza italiana, divario più basso negli anni a livello di scuola primaria che aumenta esponenzialmente nella secondaria di II grado.

Ancora, rispetto alla scelta del proseguimento degli studi, gli alunni stranieri sembrano prediligere (o sono orientati verso) istituti ritenuti meno esigenti sul piano delle competenze.

Non a caso gli alunni con cittadinanza non italiana sono concentrati negli istituti professionali o nei tecnici.

Di contro, da una ricerca del CNEL finalizzata ad individuare quali fossero le domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano, sono state quattro parole chiave: serietà, competenza, meritocrazia e apertura verso il mondo.

Sono richieste non diverse da quelle che potrebbe avanzare una qualsiasi famiglia italiana. Ciò che fa differenza fra le famiglie immigrate e quelle italiane è la natura del rapporto fiduciario che intrattengono con l'istituzione scolastica: se le prime, anche per mancanza di alternative, si affidano totalmente alla scuola e ne apprezzano l'organizzazione e l'efficacia una buona parte delle seconde, fortunatamente non la totalità di queste, cinicamente ritengono che la scuola italiana non sia più in grado di adempiere al suo compito di agenzia formativa e, l'inserimento degli alunni immigrati, non può che peggiorare una situazione percepita già in forte stato di sofferenza.

Per analogia possiamo assimilare il rapporto fra le famiglie straniere e la scuola simile a quello che le famiglie italiane operai degli anni '60: così come oggi i genitori immigrati non vogliono che i loro figli facciano un domani il loro stesso lavoro, quaranta anni fa gli operai non volevano che i loro figli facessero il duro lavoro di fabbrica. In entrambi i casi un titolo scolastico era ritenuto indispensabile per la mobilità sociale dei propri figli. In aggiunta alla ragione della mobilità sociale, fra le famiglie di immigrati è forte la consapevolezza, essendone loro stesse testimonianza empirica, di quanto sia necessaria una preparazione tecnica e culturale adeguata a muoversi in uno spazio sociale sempre più multiculturale.

3.6. La valutazione prevede una modulazione nel tempo e un piano personalizzato?

Ha poco senso parlare di "alunni stranieri" tout court. Ogni ragazzo ha la sua storia personale e un diverso percorso scolastico. C'è chi è stato scolarizzato nel proprio paese d'origine e chi no. Chi ha alle spalle un percorso di studi ben strutturato e chi meno. In ogni caso, tutti gli alunni che entrano per la prima volta nella scuola italiana, dalla primaria alla secondaria di II grado, si trovano in situazione di non italoфонia e sono quindi impegnati, nella prima fase dell'inserimento, soprattutto ad apprendere la nuova lingua per la comunicazione e per lo studio. La variabile tempo assume per questi ragazzi un valore determinante.

C'è bisogno di tempo per apprendere la lingua, ma anche per apprendere in senso generale. Per capire e rispettare le regole, i principi e la filosofia non solo della nuova cultura, ma anche della scuola.

Eppure i docenti, alla vigilia degli appuntamenti legati alla valutazione, entrano in un'ansia da prestazione burocratica. "Non valutabile", "insufficiente" ...? Cosa scriviamo nei documenti, ma soprattutto che esito avranno questa dicitura nel futuro scolastico dei ragazzi e nella costruzione della loro identità? Possiamo anche noi "prendere tempo" e rimandare la valutazione?

L'equità consiste nel considerare e quindi valutare tutti allo stesso modo oppure c'è uno spazio di discrezionalità anche nella scuola dell'autonomia che ci può aiutare a non utilizzare pesi uguali per persone diverse?

Quali responsabilità potrebbero assumersi in tal senso il Dirigente scolastico e il Collegio dei docenti?

È onesto e possibile valutare tenendo conto del livello di partenza dell'alunno, del processo di conoscenza, della motivazione, dell'impegno e delle potenzialità di apprendimento?

Riportiamo di seguito alcuni principi e linee guida che sostengono la scelta educativa del "dare tempo", ovvero del cercare di valutare i progressi e sostenere l'impegno e la motivazione in maniera efficace e mirata, adeguando gli strumenti e i modi della programmazione e della valutazione.

4 Ambrosini M. Molina S. (2004). *Seconde generazioni*. Fondazione Agnelli, Torino.

Sinteticamente ritengo utile ricordare:

- DPR 275/99 sull'autonomia scolastica;
- DPR 394/1999 sull'inserimento scolastico degli stranieri
- CM 24/2006 sull'accoglienza degli alunni stranieri;
- DPR 122/2009 sul tema della valutazione.

DPR 275/99	<i>“Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche” con particolare riferimento all’art.1 comma 2: “La valutazione è espressione dell’autonomia professionale propria della formazione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell’autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva ...”.</i>
DPR 394/99	<i>Nell’art. 45, comma 4: “Il Collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento del programma di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni ...”</i>
CM 24/06	<i>“Linee guida per l’accoglienza degli alunni stranieri”; al punto 8 sulla valutazione degli alunni stranieri: “In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa” si prendono in considerazione il percorso dell’alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l’impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate ...”.</i>
Documento 2007	<i>“La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”, punto 1, “Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola”: “Vengono rilevati durante i primi giorni dell’inserimento i bisogni linguistici e di apprendimento, in generale, e anche le competenze e i saperi già acquisiti e, sulla base di questi dati, si elabora un piano di lavoro individualizzato ...”.</i>
DPR 122/99	<i>Nel regolamento sulla valutazione si prevede che la valutazione si ispiri ai criteri della “equità e trasparenza” e che: “Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell’offerta formativa” .</i>

3.7. Sono previste azioni di formazione per gli insegnanti?

L’aggiornamento per gli insegnanti rappresenta un diritto-dovere.

L’ingresso di alunni stranieri ha determinato l’urgenza di percorrere entrambe le dimensioni: da un lato, **il diritto**, i docenti destabilizzati dalle nuove presenze, che chiedevano a gran voce di essere messi in grado di affrontare la gestione di classi multietniche, attraverso percorsi formativi; dall’altro, **il dovere**, ovvero la necessità avvertita dagli organi di governo della scuola, di poter contare su una formazione adeguata a garantire il successo scolastico nei nuovi alunni immigrati da parte di tutto il personale, anche di quello non docente, amministrativo e ausiliario.

Non basta l’insegnante referente o la commissione intercultura per avviare un nuovo pensiero pedagogico e didattico della scuola, un pensiero che forse, grazie alla presenza degli alunni stranieri ha subito un’accelerazione, ma che, in ogni caso, da tempo, avrebbe dovuto avviarsi.

Il disagio iniziale di quegli insegnanti di fronte alle nuove diversità, nel tempo, ha trovato dimora nella tesi della pedagogia interculturale, un’area di ricerca che riflette sui processi educativi in presenza di culture diverse da quelle maggioritarie. Fiorirono così iniziative generalizzate di formazione del personale della scuola sui temi dell’intercultura, per fornire competenze e strumenti in ordine a:

- l’accoglienza;
- l’insegnamento della lingua italiana come Lingua 2;
- la progettazione didattica;
- l’attivazione di sinergie sul territorio, anche favorendo il collegamento in rete di Scuole attive nel campo dell’intercultura;
- la promozione di iniziative territoriali in collaborazione con Enti Locali e Strutture del territorio, atte a favorire l’accoglienza e l’inserimento degli alunni stranieri;
- la produzione di materiali e documentazione in ordine alle principali problematiche dell’Intercultura.

A più di dieci anni dall’avvio di una formazione generalizzata e diffusa, oggi è d’obbligo ripensare sia la formazione rivolta ai docenti neoassunti che l’aggiornamento del personale in servizio.

I dati non sempre confortanti relativi all’insuccesso scolastico degli alunni figli della migrazione, pur nella complessità del fenomeno, induce a interrogarci anche rispetto alle possibili responsabilità del nostro sistema scolastico.

Nella scuola dell’obbligo convivono tante realtà critiche: alunni border line, con carenze socio culturali, figli di famiglie con gravi difficoltà, alunni disabili o con un ventaglio sempre più ampio di difficoltà di apprendimento. Tutti ragazzi con un destino ancora più incerto nel loro ingresso nella secondaria di II grado.

La contrazione d'investimenti umani ed economici verso l'istruzione non aiuta certamente il compito della scuola "militante", di quella miriade di insegnanti attenti, informati, curiosi e competenti.

Ma al contempo, a fianco di questi insegnanti continuano ad essercene altri che pretendono di continuare a fare scuola *come al solito* fino al punto di chiedersi se, insieme ai disturbi di apprendimento non sia arrivata l'ora di indagare su eventuali disturbi di insegnamento.

È dunque necessario riavviare una formazione in grado di rimettere in discussione la didattica e i modi d'insegnamento alla luce delle tante diversità coesistenti all'interno di una scuola che ha il dovere di offrire pari opportunità per tutti.

3.8. Sono attivati corsi per il mantenimento della lingua madre?

Quando arriva un nuovo alunno straniero quasi tutto si concentra attorno ad un obiettivo: fargli imparare l'italiano nel minor tempo possibile.

Addirittura, ancor oggi, dopo decenni, ci sono insegnanti che credono che l'acquisizione dell'italiano sia facilitata dal distacco dalla lingua originale. Per questo si sente ancora la richiesta alle famiglie di parlare italiano a casa per facilitare e velocizzare l'acquisizione.

La scuola sembra non voler riconoscere il valore del plurilinguismo.

Plurilinguismo che, anche in virtù di numerose ricerche, è ormai ritenuto un valore da salvaguardare non soltanto per questioni psicologiche o identitarie, ma anche per aspetti cognitivi.

La situazione della migrazione e della seconda lingua potrebbe consentire al bambino straniero di diventare bilingue coordinato, ma nella realtà il bambino tende a "dimenticare" la propria lingua materna man mano che procede nell'acquisizione dell'italiano.

Anche da un punto di vista psicologico numerosi studi hanno rilevato il costo richiesto al bambino migrante diviso fra le esigenze dell'ambiente di "accoglienza", che gli chiede di parlare in fretta la L2 e la richiesta della famiglia, di mantenere il codice di origine.

Troppe volte capita di trovarsi di fronte a ragazzi, evidentemente provenienti da altri paesi, che hanno perso la propria lingua e guadagnato un italiano marcatamente dialettale.

3.9. Quali azioni vengono intraprese per valorizzare il rapporto con le famiglie e tra le famiglie?

"I genitori e l'ambiente familiare svolgono un ruolo importante contribuendo a preparare i giovani a vivere in una società con forte diversità culturale. In

quanto modelli per i propri figli, essi dovrebbero contribuire attivamente a far evolvere le mentalità e le idee."⁵

Questo paragrafo all'interno del Libro bianco sul dialogo interculturale sottolinea l'importanza delle famiglie nella direzione dell'integrazione da un lato e della convivenza democratica dall'altro.

Nella quotidianità questo tipo di relazione e di comunicazione è tutt'altro che semplice e scontata.

Per le famiglie straniere le maggiori difficoltà si hanno, inizialmente, per comprendere meccanismi burocratici inerenti l'iscrizione dei propri figli con una scarsa conoscenza della lingua.

Altra difficoltà viene rinvenuta nella necessità di ricostruire una nuova mappa cognitiva, di fronte ad un nuovo ambiente sociale, con cui necessariamente entrare in contatto.

Ancora molto diffuse sono le resistenze e i pregiudizi delle famiglie italiane nei confronti di quelle scuole con un'alta percentuale di alunni con cittadinanza non italiana.

Mediamente sembra che le famiglie straniere tendano a dare molta fiducia alla scuola, per cui raramente le scelte dei docenti e dell'istituzione scolastica vengono messe in discussione come, al contrario, sempre più frequentemente avviene tra le famiglie italiane.

La delega alla scuola si accompagna spesso ad un'impossibilità di seguire i figli sia per difficoltà e tempi di lavoro sia per mancanza di conoscenze linguistiche.

Spesso i docenti assumono atteggiamenti colpevolizzanti o evidenziano la necessità di una maggiore efficacia del sistema di mediazione e la presenza di figure strutturalmente partecipi all'interno della scuola per favorire il dialogo.

3.10. Le scuole dell'infanzia attivano percorsi interculturali?

Una buona integrazione comincia dai più piccoli. La scuola dell'infanzia ha un ruolo centrale nel processo di integrazione dei bambini stranieri e delle famiglie. Se la scuola dell'infanzia riuscisse ad assumere un nuovo ruolo di protagonista nel palcoscenico dell'integrazione, certamente molte delle criticità presenti oggi negli ordini scolastici successivi potrebbero risolversi.

Qui i bambini acquisiscono l'italiano in una dimensione quasi alla pari con i loro coetanei, sono inseriti in una dimensione full time di narrazioni, di scambi con altri compagni e con gli adulti; qui si relazionano in un ambiente già multiculturale e avviano la prima dimensione di socializzazione; qui i genitori

⁵ Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*. Strasburgo.

immigrati entrano per la prima volta in contatto con le istituzioni educative e possono essere accompagnati a comprendere il loro funzionamento e sperimentare e condividere i vissuti quotidiani con altre famiglie.

L'alto numero dei bambini nati in Italia lascia presupporre una regolarità nel cammino scolastico dei figli della migrazione identico a quello dei propri compagni italiani.

Questi alunni, stranieri solo de facto, iniziano a frequentare la scuola dell'infanzia.

Una scuola che, per la sua storia e le sue caratteristiche, può essere assunta a paradigma dell'accoglienza. Un luogo fertile di scambio e conoscenza non solo tra bambini di diverse nazionalità, ma anche tra genitori estremamente utile per contrastare l'insorgere di eventuali pregiudizi.

In tutto ciò, inevitabilmente, i docenti assumono un ruolo di mediazione e di sviluppo sociale determinante.

Locuzioni tipo "me ne è arrivato un altro ..." certamente contribuiscono a connotare negativamente la presenza degli alunni stranieri.

Molte famiglie ritengono infatti che, a partire dalla scuola primaria, i bambini stranieri possono determinare un rallentamento dei programmi o un abbassamento dell'offerta formativa a discapito dei propri figli.

Questa mentalità più o meno diffusa, ha determinato la fuga di molte famiglie italiane da quelle scuole con un tasso di presenze di figli di immigrati alto. Alcune realtà italiane sono riuscite a contrastare questo fenomeno fino a ribaltare la tendenza attraverso proposte culturali, formative e didattiche di alto valore pedagogico.

La scuola dell'infanzia è una scuola "generosa", uno dei pilastri del sistema scolastico italiano apprezzata da tutti che deve riappropriarsi del suo ruolo di autentica socializzazione, di inclusione sociale, di valorizzazione delle differenze e di costruzione del successo formativo.

4. Alcuni passaggi salienti della normativa in materia di integrazione degli alunni con altre cittadinanza

4.1. 1989: la prima circolare sugli alunni stranieri

La prima circolare del 1989 nasce da un bisogno emergente, di disciplinare l'accesso al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine dei primi figli dell'immigrazione centrando l'attenzione esclusivamente sugli alunni stranieri. L'innovazione è tanto più evidente se notiamo gli unici riferimenti legislativi precedenti: l'art. 14 del R.D. 4 maggio 1925 che prevede e disciplina l'inserimento nelle scuole italia-

ne di "Giovani provenienti dall'estero" e la Dichiarazione dei diritti del fanciullo proclamata dall'ONU il 20 novembre 1959.

Una Circolare che, riletta oggi, oltre venti anni dopo la sua emanazione sorprende per la sua lungimiranza, per il fatto di aver richiamato l'attenzione su due aspetti ancora poco agiti:

il diritto allo studio che "... può essere pienamente esercitato solo se agli interventi di competenza dell'Amministrazione scolastica si uniscono gli interventi contestuali e sinergici degli Enti istituzionalmente preposti all'erogazione dei servizi sociali e sanitari";

l'interistituzionalità che prevede "... la necessità che i Provveditori agli studi attuino le opportune modalità di coordinamento, al fine di promuovere, anche attraverso i "protocolli d'intesa", progetti operativi interistituzionali che utilizzino e valorizzino ogni forza presente nel territorio";

l'attenzione verso i più piccoli: "... Sembra opportuno, fra l'altro, sottolineare la funzione della scuola materna la cui fruizione offre insostituibili stimoli ed opportunità sia sul piano cognitivo che su quello socio-affettivo".

(Circolare ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*).

4.2. 1990: il primo documento sull'educazione interculturale

Solo un anno dopo, il legislatore di fronte all'aumento degli alunni stranieri risponde con maggiore puntualità.

Una Circolare che oggi andrebbe riletta per verificare quanto di quelle indicazioni è stato attuato o quanto ancora rimane da realizzare.

La C.M. del '90, di fronte al progressivo e costante aumento di ragazzi con cittadinanza non italiana nelle scuole, nell'art. III "Competenze a livello periferico e coordinamento degli interventi" così recita: *presenze tali e un fenomeno così complesso da richiedere una elaborazione in sede locale sulla base della conoscenza puntuale delle situazioni, dell'analisi dei bisogni e della ricognizione delle risorse disponibili*".

Vengono inoltre fatti riferimenti alla necessità di formazione dei docenti e viene affermato per la prima volta il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento.

(Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*).

Questo documento introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale.

4.3. 1994: la dimensione interculturale nelle discipline

Circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*: un documento di straordinaria attualità forse ancora troppo poco agito nel mondo scuola prodotto da un gruppo interdirezionale di lavoro per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, operante presso la Direzione generale per l'istruzione elementare, a partire dal concetto di cultura.

Negli 11 paragrafi in cui è divisa la C.M. si declinano puntualmente temi come:

- L'educazione interculturale
- Educazione interculturale e società multiculturale
- La prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo
- Dalle 'educazioni' all'educazione'
- Il clima relazionale e l'attivazione del dialogo
- Discipline e intercultura
- Attività interdisciplinari e integrative

4.4. 1998: la legge sull'immigrazione e il diritto-dovere allo studio

La legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36, sottolinea il diritto-dovere allo studio e il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: «Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio». La legge sottolinea inoltre la necessità che «le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovano:

- a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie;
- b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo;
- c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore;
- d) la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana;
- e) la realizzazione di corsi di formazione, anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l'Italia.

4.5. 2000: l'educazione interculturale come normalità dell'educazione

Nel frattempo viene istituita presso il ministero una Commissione nazionale per l'educazione interculturale (1997), che elabora un documento con l'obiettivo di presentare l'educazione interculturale come «normalità dell'educazione» nelle società globali, come dimensione diffusa e trasversale nella scuola del nostro tempo. Si tratta di un nuovo sviluppo del tema (ministero della Pubblica Istruzione, Commissione nazionale interculturale, in collaborazione con la Rai, *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, 2000).

Azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo migratorio sono definite dalla circolare ministeriale n. 155 del 2001, attuativa degli articoli 5 e 29 del contratto di lavoro del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. L'impegno viene confermato anche negli anni successivi. L'ultima circolare in merito è del 23 giugno 2010, *Misure incentivanti per le aree a rischio, a forte processo migratorio e contro l'emarginazione scolastica*.

La legge sull'immigrazione n. 189 del 30 luglio 2002, detta «Bossi-Fini», non ha modificato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal regolamento n. 394 del 1999.

4.6. 2006: Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

La circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure per l'inserimento degli alunni stranieri. Il documento, che ha soprattutto finalità pratiche, offre un comune denominatore operativo, concreto, ricavato dalle buone pratiche delle scuole, da proporre a tutto il sistema scolastico. Si comincia a definire il tema delle scuole a forte presenza di alunni stranieri, successivamente ripreso dalle circolari ministeriali sulle iscrizioni del 15 dicembre 2007, del 15 gennaio 2009 e soprattutto dalla C. M. n. 2, 8 gennaio 2010.

4.7. 2007: La via italiana alla scuola interculturale

Nell'ottobre 2007 viene emanato il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 al ministero della Pubblica Istruzione.

Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari: quella dell'«interculturale» che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, attraversando i saperi e gli stili di apprendimento, e quella dell'«integrazione», ovvero l'insieme

di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, rivolti in particolare agli alunni di recente immigrazione.

4.8. 2010: "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana", C. M. n. 2, 8 gennaio 2010

Il documento affronta il tema della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle classi e tra le scuole, in contesti fortemente multiculturali. Introduce il tema della gestione del limite del 30% nei diversi contesti di applicazione.

4.9. 2012: Nota protocollo n.465 del 27 gennaio 2012 – Studenti con cittadinanza non italiana iscritti a classi di istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Esami di stato

Sembra particolarmente interessante riportare tale nota evidentemente generata nel tentativo di dirimere le diverse posizioni assunte dagli Istituti secondari di II grado per consentire l'accesso degli alunni stranieri all'ordine interno. Una confusione tale che, in molti casi ha comportato una localizzazione dei diritti di questi studenti. La nota, nel più vasto contesto degli esami di Stato chiarisce che si deve ipotizzare che, al momento dell'iscrizione "... i competenti collegi dei docenti (o i consigli di classe in caso di applicazione dell'art. 192, comma 3, del d. lgs. 297/1994) abbiano già valutato, all'atto dell'iscrizione alle classi degli istituti di istruzione secondaria, i corsi di studio seguiti nei Paesi di provenienza e i titoli di studio eventualmente posseduti, senza nulla eccepire circa il mancato possesso del diploma di licenza conclusivo del primo ciclo di istruzione previsto dal nostro ordinamento scolastico. Pertanto, il complesso delle disposizioni richiamate attribuisce alle singole istituzioni scolastiche e ai loro organi collegiali il compito e la responsabilità di definire, in fase d'iscrizione, l'ingresso degli studenti con cittadinanza non italiana, privi del diploma di licenza di scuola secondaria di primo grado, ai percorsi del secondo ciclo d'istruzione".

L'impiego del teatro e dei linguaggi artistici come strumenti per favorire l'inclusione

Marco Bricco

Ci sono sicuramente molti modi per intendere l'impiego dei linguaggi artistici per favorire l'inclusione. Credo, però, che alcuni principi non debbano essere mai disattesi.

Prima di tutto occorre intendere la vita, le relazioni e l'esperienza artistica senza chiusure e/o preconcetti, per fare in modo che il raccontare e il raccontarsi, l'ascoltare e l'ascoltarsi avvenga sempre provando a mettersi anche dalla parte degli altri, per incontrare, per accogliere e per donare.

Occorre pensare al teatro ed ai linguaggi artistici come esperienza di relazione condivisa, come esperienza di tutti e per tutti e come esperienza a misura di chi la vive.

Da questo punto di vista, è bene ricordare sinteticamente **quattro principi teorici e metodologici** di riferimento.

1. Partire dal bambino e dalla teatralità spontanea che è in grado di esprimere naturalmente.
2. Valorizzare e arricchire tale teatralità attraverso un uso sempre più consapevole, della grammatica espressiva di cui il teatro è portatore.
3. Seguire un principio che consideri la tecnica al servizio dell'invenzione, le regole del linguaggio utilizzato al servizio del senso del discorso.
4. Pensare ad un teatro che scelga fino in fondo, a progetto, di essere *a misura di bambino*.

Altrettanto importanti sono **sei parole chiave** da non dimenticare, quando si va a definire la scansione e i contenuti del proprio percorso di lavoro¹.

1. *Strategia relazionale*. Prima di essere evento spettacolare, il teatro è una forma di espressione e di comunicazione. Non si tratta di creare attori in erba, ma di partecipare, con la propria naturale teatralità, ad un'esperienza che è personale e collettiva allo stesso tempo.

¹ Riflessioni più ampie e articolate sull'argomento, accompagnate da un gran numero di proposte pratiche, si possono trovare in: Marco Bricco, *Alfabeto teatro. Idee e materiali per un percorso teatrale tra i tre e i dieci anni*, Ed. Erickson, Trento, 2001. Si tenga conto che i principi teorici e molte delle proposte operative presenti nel libro possono essere utilizzate anche con ragazzi più grandi.

Nella pratica educativa favorisce la relazione perché diventa linguaggio di tutti e alla portata di tutti; perché, nel gioco di finzione, spinge la comunicazione in uno spazio altro, apparentemente lontano ma inscindibilmente legato a chi è partecipe della finzione stessa; perché nello spazio del teatro ognuno può raccontare se stesso ed i propri vissuti, diventando altro da sé.

2. **Ludicità.** La componente ludica appartiene alla morfologia stessa del teatro e di tutti i linguaggi artistici.

Nella pratica educativa il fare divertendosi fissa nella memoria ciò che si sperimenta e crea motivazioni per proseguire l'esperienza. Il gioco condiviso facilita e sostiene la relazione, rinnovandola continuamente. Il divertimento è veicolo di socializzazione, perché condividere il piacere di un'esperienza unisce e crea il gruppo. Nel gioco di finzione si sperimenta il piacere di trasformare la propria realtà, costruendo liberamente il proprio mondo fantastico e partecipando a quello degli altri.

3. **Coinvolgimento.** Occorre diventare protagonisti dell'esperienza artistica, nei suoi aspetti più istintivi come nell'acquisizione di abilità e tecniche specifiche, nel contenuto come nella forma. Occorre un coinvolgimento capace di creare un ponte tra mente, corpo e «cuore».

La pratica del fare è già un elemento di coinvolgimento. Se però quel fare non è un fare qualsiasi, ma è partecipe delle esperienze e dei vissuti personali, allora ci si appropria della proposta artistica che diventa espressione di sé. Valorizzando ciò che il singolo può portare al gruppo, come unico depositario del proprio personale bagaglio di vita, si può dare spazio a tutti, nessuno escluso.

4. **Appartenenza.** Il teatro, come ogni altro linguaggio artistico, deve appartenere a chi lo fa, deve essere espressione di chi lo produce e del suo profondo coinvolgimento nel vivere l'esperienza. I diversi linguaggi artistici, prima di diventare percorsi di studio o scelta professionale, appartengono alla natura umana e compaiono, a livello più o meno istintivo, nelle condotte espressive che ognuno mette in atto. Nella pratica educativa bisogna sostenere l'idea che l'arte è di tutti e che tutti possono trovare le proprie modalità per esprimere se stessi, o la propria visione del mondo, attraverso la dimensione artistica.

5. **Comunità.** I linguaggi artistici, e il teatro in particolare, si sviluppano all'interno del gruppo che li produce; nascono come espressione di una comunità che vuole raccontare se stessa, confrontandosi con i propri sogni e le proprie paure, con la propria visione del mondo.

Nella pratica educativa occorre interrogarsi sulla particolare visione del mondo che appartiene al gruppo e cercare le suggestioni migliori per rappresentarla; occorre creare, nello spazio comunicativo dell'esperienza artistica, un luogo di frequentazione tra bambini, ragazzi e adulti, che contribuisca alla crescita della società civile nel suo complesso.

6. **Spettacolo.** Se il teatro nasce all'interno di una comunità, lo spettacolo è il momento in cui quella stessa comunità che lo ha prodotto sceglie di aprirsi ad altri, a persone che non hanno condiviso l'esperienza ed il percorso fatto. Una piccola comunità, che diventa *comunità teatrale* e si fa cantore di un sentire comune, sceglie di aprirsi a quanti ad essa non appartengono e, anche, di misurarsi con loro. Lo spettacolo diventa verifica, esemplificazione e sintesi del percorso fatto insieme, occasione per condividere l'esperienza, occasione per mettere alla prova il singolo e per fortificare i rapporti interni al gruppo e costituisce una tappa indispensabile all'acquisizione del linguaggio che si sta sperimentando.

Le parole preziose della vita.

Il teatro, la musica, la danza la scrittura poetica per incontrarsi.

Sul versante operativo sono molte le proposte che si possono condurre seguendo i principi esposti sopra, vediamo schematicamente una che mira ad impiegare vari linguaggi artistici contemporaneamente.

Le parole preziose.

Chiedete ai bambini di decidere quali sono le parole più preziose della loro vita e, successivamente, confrontatele, fino a stabilire quali sono quelle del gruppo classe. Il numero delle parole che ognuno può scrivere dipende del tempo che avete a disposizione, comunque non più di cinque. A titolo di esempio, può accadere che i bambini scelgano parole come *amicizia, famiglia, felicità, io e vita*, ma anche *tristezza, morte, noia, paura e rabbia*.

La scrittura poetica.

Chiedete ad ogni bambino di scrivere un testo poetico per ognuna delle parole preziose scelte. Poi, una volta avuti tutti i testi, confrontateli e, scegliendo le parti più interessanti e significative, costruite un testo unico che sia la sintesi dei precedenti e non tradisca lo spirito e il senso di quanto scritto dai bambini.

Il suono e la musica.

Chiedete ad ogni bambino di “raccontare” ogni parola preziosa con un suono. Poi formate dei gruppi e chiedete ad ogni gruppo di realizzare la musica di una determinata parola preziosa, unendo nei modi più liberi e fantasiosi i suoni dei componenti del gruppo.

Il movimento e la danza.

Chiedete ad ogni bambino di “raccontare” ogni parola preziosa con un gesto e/o un movimento. Poi formate dei gruppi e chiedete ad ogni gruppo di realizzare la coreografia di una determinata parola preziosa, unendo nei modi più liberi e fantasiosi i gesti/movimenti dei componenti del gruppo.

Il teatro.

Partendo da tutto il materiale a vostra disposizione – le parole, i testi poetici, i suoni e le composizioni musicali, i gesti/movimenti e le coreografie – costruite insieme ai bambini una storia che faccia da impianto narrativo e da cornice drammaturgica al tutto, in modo che possa essere poi presentato ad un pubblico sotto forma spettacolare, eventualmente arricchito con gli elementi scenici che preferite.

Al di là degli sviluppi personali che ognuno può dare a quanto proposto sopra, sul sito www.paschieti.org si potrà trovare, a titolo di esempio, l'elenco delle parole preziose ed i relativi testi poetici frutto del workshop realizzato nell'ambito del progetto realizzato a Chieti.

Conclusioni

Per concludere questo sintetico contributo, credo sia utile spendere qualche breve riflessione sulla sensatezza dell'esperienza artistica.

Non dimentichiamoci mai, prima di tutto, di lasciare che nell'esperienza artistica ci siano tempi, modi e proposte che partano dal bambino e che tengano conto del suo profondo bisogno di vivere relazioni concrete.

Lasciamo che l'esperienza espressiva ed artistica si proponga come voce “fisica” dell'infanzia, tra le tante voci “virtuali” che dominano il suo universo comunicativo. Lasciamo, quindi, che incoraggi un atteggiamento attivo e concreto verso il mondo, che coltivi un'attenzione viva verso la realtà, un'attenzione che diventi palestra per un inesauribile allenamento alla creatività, per guardare oltre l'apparenza delle cose, per non smettere mai di reinventare ciò che ci circonda.

Lasciamo, infine, che questi tipi di esperienze contribuiscano a costruire un rapporto positivo con la vita, dando il loro apporto al percorso di crescita

che i bambini stanno compiendo e, forse, per chiarire ancora di più questi principi ci possono venire in aiuto le parole di un bambino che, dopo un incontro di laboratorio teatrale ha detto semplicemente:

“È molto bello il teatro: ci si immagina, ci si inventa e poi si sperimenta ...”

Più chiaro di così ...

Premessa

Le nostre strutture scolastiche riflettono, senza dubbio, il cambiamento socio-demografico in corso nella società italiana. E uno dei principali elementi di tale cambiamento riguarda proprio la "geografia" multietnica e multiculturale in cui ci muoviamo.

Le nostre scuole, dunque, sono sempre più scuole multietniche e multiculturali. Ciò sta comportando grosse difficoltà agli insegnanti per promuovere certi gradi di collaborazione e di coesione tra gli alunni.

Il presente sussidio didattico intende proporre lo strumento e le tecniche dell'apprendimento cooperativo quale "arma didattica" in mano ai docenti per prevenire e gestire eventuali situazioni di (auto)isolamento o scarso rendimento di un soggetto (sia esso individuale o collettivo) e per promuovere una positiva coesione e collaborazione della classe.

La scuola multiculturale dovrebbe cominciare a percorrere il cammino dell'abbandono dei metodi didattici tradizionali, pensati per gruppi culturalmente omogenei, e cercarne altri più adeguati al lavoro con gruppi culturalmente eterogenei come sono, già oggi, tantissime delle nostre classi. Dobbiamo dotare le nostre scuole di uno strumento didattico efficace per far sì che le relazioni nel gruppo-classe non siano conflittuali; uno strumento che aiuti a promuovere un clima di collaborazione tra i nostri allievi. Si sa che in una classe multiculturale caratterizzata da un clima individualista e competitivo, le relazioni tra gli studenti, sono spesso conflittuali per una serie di motivi che non stiamo qui a discutere. Ecco allora, che l'apprendimento cooperativo rappresenta uno strumento particolarmente utile per promuovere e "istallare" comportamenti e attitudini multiculturali positivi e, così facendo, ridurre pregiudizi determinati dalla provenienza, il colore della pelle, la religione, ecc., ecc.

In breve: l'apprendimento cooperativo, nel contribuire a creare gruppi coesi e collaborativi di alunni, consente, da un lato, un risultato scolastico di gran lunga superiore rispetto a quelli raggiunti con i metodi tradizionali di insegnamento e, dall'altro, nel ridurre eventuali pregiudizi, aiuta a configurare un contesto sociale di pacifica e costruttiva convivenza tra i differenti gruppi etnici e culturali.

1. Transizioni o sfide identitarie?

La decisione di ricongiungere uno o più membri del nucleo familiare presuppone la necessità di una riconsiderazione del percorso di vita che il primo arrivato aveva già iniziato a “metabolizzare” nel nuovo contesto di convivenza. Tale situazione determina l’insorgenza di non pochi problemi di ruolo e di *ricoscimento* dei ruoli nella famiglia ricomposta.

Frequentemente si verifica che il familiare ricongiunto provi nei primi tempi d’arrivo un sentimento di abbandono poiché non ha più quella rete relazionale a cui era abituato nel paese di origine e il partner qui, che lavora, non ha sempre il tempo di dedicargli l’attenzione di cui avrebbe bisogno. Nel caso dei ragazzi stranieri ricongiunti, possono sorgere problemi legati al *tipo di immagine* che questi minori avevano del genitore *prima* dell’emigrazione.

Nei confronti dei figli, infatti, emergono spesso delle preoccupazioni familiari dovute all’emergere di crisi di riferimento poiché essi si trovano in una situazione *tra*. Cioè, sono esperienze di *transizione identitaria* per via della difficoltà di mantenere determinati elementi identitari della società di origine. Si tratta, quindi, di ripensare le strategie personali e di ridefinire i rapporti con la società di accoglienza.

Tutte le ricerche che fino ad oggi hanno esplorato gli aspetti quantitativi della presenza di minori stranieri in Italia mostrano con chiarezza come l’Italia sia ormai diventata un luogo di stabilizzazione degli immigrati e sia dunque entrata nella cosiddetta seconda fase del ciclo migratorio¹. Ciò, oltre a fornire un segno evidente di una presenza sempre meno provvisoria dei migranti stranieri nel Paese, ha ridotto la condizione di invisibilità sociale dello straniero, rendendo inevitabile il ripensamento dei servizi sociali, sanitari ed educativi.

In questo contesto, l’arrivo dei minori stranieri dal Paese d’origine attraverso le procedure di ricongiungimento familiare o la loro nascita nel paese d’arrivo, sta contribuendo in modo significativo alla ridefinizione del progetto migratorio del nucleo familiare di appartenenza poiché, all’interno di esso, emerge la necessità di un inserimento meno marginale nella società dei figli e, così, aspirazioni e aspettative vengono manifestati per la riuscita sociale di quest’ultimi. Di conseguenza, istituzioni come la scuola e la stessa società civile si trovano a dover gestire e a convivere con una nuova utenza, un nuovo cittadino: il minore straniero.

Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun definisce i minori figli dei migranti stranieri “*génération involontaire*”; una generazione, cioè, «*destinata*

ad incassare i colpi; questi giovani non sono immigrati nella società, lo sono nella vita [...] Essi sono lì senza averlo voluto, senza aver nulla deciso e devono adattarsi alla situazione in cui i genitori sono logorati dal lavoro e dall’esilio, così come devono strap-pare i giorni a un avvenire indefinito, obbligati ad inventarselo invece che viverlo».

Le migrazioni dei ragazzi stranieri, infatti, si traduce per molti di loro in un evento faticoso che segna in maniera profonda la loro storia e la loro identità personale. I cambiamenti che devono elaborare sono molteplici ed improvvisi; le fratture laceranti e i compiti ai quali far fronte nel paese d’accoglienza appaiono in un primo tempo ardui e al di fuori della loro portata.

Al tempo stesso, crescere tra due culture, costituisce per i figli dei migranti stranieri, una eccellente opportunità: è la preziosa occasione di impar-dronirsi di una doppia ricchezza, quella di due mondi che possono rendersi fertili a vicenda. Tuttavia, perché questa opportunità possa venire colta appieno, è necessario che i ragazzi di origine straniera trovino l’ambiente propizio per superare le difficoltà che incontrano sul loro cammino. Alcune di queste difficoltà dipendono dalla situazione sociale e migratoria in cui essi si trovano, altre da specifiche dinamiche legate proprio al crescere tra due culture.

La strategie personali di “adeguamento” che il ragazzo straniero mette in campo per ridefinire i suoi rapporti con la società che lo accoglie, specialmente con i suoi pari, possono essere considerate un tentativo di ricomposizione delle lacerazioni esistenziali che egli si trova a vivere. Queste strategie si possono enucleare in quattro percorsi possibili:

il primo si configura come *resistenza culturale* e tende a sottolineare l’atteggiamento che assume il ragazzo straniero nei confronti della società che lo accoglie e, specialmente, il suo tentativo di fare riferimento prevalentemente alle sue originarie radici culturali. Da questa prospettiva, anche le amicizie tendono ad essere ridotte al minimo nei confronti dei coetanei non connazionali. Di conseguenza, i momenti di scambio e di confronto con l’esterno si riducono all’indispensabile.

Il secondo percorso riguarda invece il processo conosciuto come *assimilazione*. In questo caso, l’adolescente straniero aderisce pienamente alla proposta identitaria della società che lo accoglie fino al punto di – quasi – rinnegare la propria cultura d’origine. I vantaggi di tale soluzione sono costituiti dalla forte volontà di conoscere e apprendere dal contesto d’accoglienza e dalla quantità e qualità degli scambi con i pari locali. I rischi sono, invece, l’eventuale conflittualità nei confronti dei legami familiari. Nel processo di assimilazione il modello culturale del Paese d’immigrazione è percepito dal minore come quello realmente vincente.

¹ In proposito e rispetto all’area del Veneto, si veda la recente ricerca condotta dal professor G. Dalla Zuanna, *Ragazzi italiani e stranieri all’Enaip del Veneto 2007*, Università di Padova, Luglio 2007 (ciclostilato del Dip di Statistica).

Il terzo percorso possibile si può caratterizzare come di *marginalità* e, in genere, è presentata come la condizione più frequente tra gli adolescenti stranieri. In questo caso, l'identità di questi ragazzi risulta confusa: essi vivono ai margini sia della cultura d'origine sia di quella d'arrivo e, perciò, incapaci di proporre una reale proposta identitaria alternativa. Sono coloro che non si sentono di appartenere ad alcuna delle due culture, che si collocano passivamente in entrambe, incapaci di scegliere tra l'affetto familiare e il fascino dell'emancipazione.

Infine, il quarto percorso di adeguamento sarebbe quello della *bilocalizzazione culturale*. In genere si tratta di un lento ma profondo lavoro analitico in cui l'identità dell'adolescente viene modellata dal continuo confronto tra i due mondi – la famiglia e la società d'accoglienza –, confronto che non comporta un processo di selezione. In tal modo, l'adolescente straniero riesce ad avere un'identità modellata dall'armonizzazione ed integrazione dei valori delle due culture con cui si confronta. Viene, così, sviluppato un senso di duplice appartenenza.

Per quanto riguarda il contesto e le risorse su cui conta il migrante adolescente per affrontare i percorsi di adeguamento sopramenzionati, si può dire, in primo luogo, che gli intrecci sfide/risorse e rischio/vulnerabilità costituiscono lo sfondo su cui egli costruisce la possibilità di cambiamento e di adattamento al nuovo orizzonte di identità personale e familiare.

Le sfide rappresentano tutto ciò che tende a rompere l'equilibrio precedente e a spingere verso l'assunzione di nuove abilità, responsabilità e competenze per rispondere al nuovo contesto di inserimento. Le risorse, invece, costituiscono il contesto di accoglienza e il supporto familiare, ma anche le capacità e le attitudini del minore per affrontare le difficoltà di inserimento.

Rispetto ai rischi e le vulnerabilità, essi emergono laddove la relazione tra sfide e risorse non riesce a trovare un soddisfacente equilibrio per il ragazzo straniero cioè, quando la portata delle sfide è troppo grande e l'adolescente straniero non ha sostegni che integrino le proprie risorse per dare adeguate risposte alle eventuali difficoltà incontrate. Dato lo sfondo, possiamo dunque sintetizzare le sfide immediate che esso pone al ragazzo straniero:

- inserirsi nel nuovo contesto di accoglienza ricercando l'unità del sé nelle diverse situazioni senza bisogno di "perdersi";
- imparare una nuova lingua e, con essa, un nuovo modo di rappresentare (si) il mondo e la vita;
- costruire dentro di sé un equilibrio tra le aspettative della scuola e quelle della famiglia, spesso divergenti e conflittuali tra di loro;
- far fronte ad eventuali forme di rifiuto, esclusione o categorizzazione sociale sfavorevole (discriminazione, intolleranza, ecc.);

- trovare il proprio posto nel mondo senza dover essere "come gli altri vogliono che sia" (negazione dell'identità e della varietà culturale);
- gestire l'ambivalenza dei sentimenti rispetto al "qui" e "all'altrove" (incertezza identitaria tra Paese di origine e Paese di immigrazione).

2. Le possibilità del sistema e le risorse dell'utenza.

I problemi che l'utenza straniera pone al sistema formativo variano in relazione ai contesti in cui si colloca l'immigrazione. Spesso, però, le politiche di inserimento scolastico dei minori stranieri non sono coordinate in modo efficace e, in più, manca tuttora un progetto comune per la gestione del fenomeno secondo una logica di rete. Quindi: coordinamento e informazione, sviluppo e aggiornamento del sistema formativo, collegamento tra politiche educative e politiche sociali. Sono queste le priorità su cui muoversi. Ci vuole, insomma, un sistema formativo aggiornato che consenta di programmare interventi adeguati alla mutazione del paesaggio scolastico italiano determinato dal fattore multietnico e multiculturale.

In questo senso, la sfida che l'appartenenza etnica del ragazzo straniero pone alla logica delle pari opportunità nella scuola riguarda l'esigenza di armonizzare le forme di fruizione dei diritti fondamentali con i percorsi individuali di crescita e di realizzazione. Risulta, allora, di grande rilevanza la costruzione di percorsi sinergici tra le scelte di politica scolastica e le decisioni in altri settori (salute, casa, lavoro, ecc.) e la collocazione di tutti questi orientamenti all'interno di un medesimo sistema di riferimento. Così, gli interventi in campo educativo acquisterebbero un ruolo e un significato preciso all'interno di un sistema più ampio di politiche volte a favorire l'inclusione sociale e culturale del ragazzo straniero e della sua famiglia (intesa quest'ultima come prima agenzia di socializzazione). L'esigenza che il nucleo familiare da cui proviene il minore straniero possa padroneggiare bene la lingua italiana, si configura come una priorità assoluta perché aiuta a facilitare il percorso scolastico del minore stesso.

Nell'ambiente scolastico, infatti, il ragazzo comprende l'importanza della padronanza linguistica per la buona riuscita dei suoi studi ma anche per districarsi più comodamente nella quotidianità della vita sociale. Ma, spesso, questi suoi sforzi personali non trovano corrispondenza e sostegno all'interno del proprio nucleo familiare, avvertendo, così, un forte sentimento di solitudine: i genitori sono presenti fisicamente, ma assenti intellettualmente.

Il tema della presenza dei minori stranieri in relazione al comparto scolastico assume, di conseguenza, una grande rilevanza sia come problema

sociale nell'immediato, sia come premessa indispensabile per valorizzare una importante risorsa, in termini di capitale umano, nella prospettiva di un'equilibrata transizione verso una società pluriculturale.

Le ricerche più recenti nel campo della didattica riflettono sempre più la necessità di una partecipazione attiva degli studenti nel processo d'apprendimento. Ciò ha favorito lo sviluppo di una serie di riflessioni educative e d'indicazioni didattiche da cui è stato possibile formulare una concezione nuova dello studente, del ruolo del docente e dei metodi per promuovere apprendimento. Le idee e le convinzioni psico-pedagogiche che caratterizzano questa nuova prospettiva sono le seguenti:

- a) lo studente costruisce, scopre, trasforma ed estende le conoscenze. Pertanto, compito del docente sarà quello di creare le condizioni perché lo studente possa acquisire attivamente le conoscenze sia con i materiali messi a disposizione dai docenti, sia elaborando le conoscenze sulla base di quello che egli già possiede;
- b) l'apprendimento è considerato come esperienza pratico-operativa, caratterizzata da un *fare* e un *riflettere* piuttosto che da un memorizzare qualcosa già dato;
- c) lo svolgimento di un compito può essere individuale, ma anche condiviso all'interno di un contesto d'interazioni cooperative, mediante le quali gli studenti costruiscono, comprendono e condividono conoscenze ed informazioni;

L'insegnamento basato sulla costruzione delle conoscenze pone gli studenti in ruolo attivo, all'interno di contesti relazionali positivi; affinché le capacità e le inclinazioni di ciascuno siano valorizzate. È stato infatti osservato che l'efficacia dei progetti di formazione cresce nella misura in cui si fornisce agli studenti l'opportunità di condividere prospettive e ricercare soluzioni a problemi posti, all'interno di un'atmosfera di collegialità. Quanto detto implica l'organizzazione dei partecipanti in gruppi di lavoro. In tali gruppi le attività di pianificazione, applicazione e osservazione dei risultati vengono vissute come un impegno condiviso: tra i membri del gruppo vi è una distribuzione di compiti e responsabilità che riduce i carichi di lavoro e accresce la qualità dell'impegno.

Quanto detto mette in primo piano una delle caratteristiche più importanti dell'apprendimento cooperativo: l'interdipendenza sociale cioè, il tipo di relazione che si stabilisce tra un gruppo di soggetti per il conseguimento di un obiettivo comune.

3. Uno strumento didattico possibile: il Cooperative Learning

Nei loro lavori sulla didattica dell'apprendimento cooperativo, i professori M. Comoglio e M. A. Cardoso (1996), rifacendosi a M. Deutsch (1962), rilevano che vi sono tre tipi di interdipendenza sociale in relazione ad altrettanti contesti operativi: cooperativo, competitivo e individualistico².

Nella *struttura cooperativa* la responsabilità di raggiungere un obiettivo comune è affidata interamente a tutto il gruppo. In questo tipo di struttura, l'interdipendenza che si crea tra i membri è positiva in quanto la possibilità che ognuno ha di conseguire il proprio obiettivo dipende dalla possibilità che hanno gli altri di conseguire i propri.

Nella *struttura competitiva* la possibilità per uno di conseguire l'obiettivo preclude ad altri la stessa opportunità. Per questo motivo si dice che l'interdipendenza tra le persone è negativa.

Nella *struttura individualistica* le persone conseguono l'obiettivo in base ai propri interessi e alle proprie capacità. Per questo si parla di assenza di interdipendenza.

Le tre strutture indicate, applicate all'ambito scolastico, possono essere viste come tre diverse modalità di condurre la classe. Esse, infatti, possono essere descritte confrontandole su un identico set di dimensioni: interdipendenza di obiettivi, natura del compito scolastico, percezione dell'importanza del risultato che si vuole conseguire, interazione insegnante-studente e studente-studente, interventi disciplinari dell'insegnante e interazione degli studenti con i materiali di apprendimento, aspettative degli studenti e sistemazione dell'aula ed infine valutazione.

L'Apprendimento Cooperativo (d'ora in poi AC), oltre ad essere considerato uno dei più efficaci metodi di mediazione sociale, è una modalità di gestione democratica della classe. È un metodo esperienziale efficace perché aumenta la motivazione all'apprendimento e alla partecipazione nella misura in cui mette i soggetti coinvolti nelle condizioni di partecipare attivamente al processo di apprendimento (il metodo esperienziale consente di apprendere coinvolgendo e di coinvolgere aumentando l'apprendimento). Esso si configura come una tecnica di insegnamento centrata sullo studente che interagisce con altri studenti spostando, in questo modo, la cosiddetta "competizione" dagli individui ai gruppi.

Nel centrare su gruppi di lavoro eterogenei e costruttivi, sulla effettiva interdipendenza positiva dei ruoli e sull'uguaglianza delle opportunità di suc-

² Si veda: Comoglio M. – Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Ed. Las, Roma, 1996.

cesso per tutti, l'AC tende a creare un contesto educativo altamente responsabile e collaborativo, produttivo di processi cognitivi di ordine superiore

Nel gruppo, dunque, gli studenti sono attivamente impegnati in attività che costruiscono la conoscenza. Ma, la riuscita ed il successo del lavorare in gruppo sono comunque legati ad un insieme di competenze ed atteggiamenti che costituiscono gli aspetti costitutivi e fondamentali della professionalità docente.

Diversi studi e risultati dimostrano che, se correttamente applicato, l'AC si rivela uno strumento didattico di gran lunga superiore all'istruzione tradizionale poiché migliora l'apprendimento, facilita lo sviluppo di abilità cognitive e l'attitudine a lavorare con gli altri; aiuta gli studenti a costruire la confidenza nelle proprie capacità, preparandoli così all'ambiente di lavoro che incontreranno nella vita professionale.

L'AC sembra poter risolvere molti dei grandi problemi dei nostri sistemi scolastici:

1. Recupero degli allievi problematici, poco motivati allo studio e con problemi affettivi, motivazionali, sociali e cognitivi di apprendimento;
2. integrazione degli allievi di origine straniera o dei diversamente abili;
3. valorizzazione degli allievi più impegnati;
4. sviluppo delle competenze sociali, del senso civico, del rispetto dell'altro, della partecipazione, della responsabilità, dell'interdipendenza, ecc.

L'AC è, così, un metodo d'insegnamento-apprendimento che applica particolari tecniche di cooperazione all'interno di piccoli gruppi -nel nostro caso, una classe. Il lavoro in piccoli gruppi è pensato per creare attività che consenta l'integrazione e la valorizzazione di ogni ragazzo; per creare lavori di questo tipo è importante conoscere approfonditamente la motivazione e le capacità di ciascuno; è fondamentale anche conoscere quale sia la qualità delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe e quale rapporto ogni studente abbia maturato nei confronti della scuola.

Si potrebbe pensare che, mettendo in pratica lo strumento dell'AC nella sua classe, il docente diminuirebbe il proprio controllo o la propria autorevolezza sulla classe. Questa è una falsa obiezione perché, in realtà, è sempre il docente colui che propone i problemi da risolvere ai gruppi-classe; è sempre lui che fissa i tempi, che fornisce gli spunti ai gruppi che lo richiedono, che stabilisce chi deve rispondere, e così via. In ogni caso, il docente dedicherà il

tempo della sua lezione alle parti più importanti o a quelle che richiedono un maggiore sforzo concettuale, lasciando agli studenti il compito di fare il resto all'interno dei gruppi.

Il livello e la qualità del funzionamento di un gruppo-classe vengono valutati e misurati in riferimento alla capacità di tale gruppo-classe di costituirsi come "gruppo di lavoro". Lo scopo del lavorare in gruppo è quello di sviluppare delle abilità nel ragionamento critico. In questo senso, il docente avrà, da un lato, il compito di rendere trasparente ai singoli e al gruppo le attività da compiere e il suo percorso operativo e, dall'altro, fornire sostegno al lavoro dei singoli e del gruppo ma anche garantire l'equilibrio di quest'ultimo.

Un esercizio di apprendimento in gruppo si qualifica come cooperativo se sono presenti i seguenti elementi:

- *Positiva interdipendenza*. I membri del gruppo-classe fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo prefissato. Se qualcuno nel gruppo non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze. Gli studenti si devono sentire responsabili del loro personale apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo. Una maniera per incoraggiare gli studenti a dare il meglio promuovendo così una positiva interdipendenza tra i membri del gruppo è di dare dei bonus ai gruppi i cui membri, nel compito individuale, prendono un buon voto medio.
- *Responsabilità individuale*. Tutti gli studenti facenti parte di un gruppo di lavoro devono rendere conto per la propria parte del lavoro fatto e di quanto hanno appreso. Durante la discussione nel gruppo, ogni componente ha la responsabilità di prendere in considerazione questioni che vengono sollevate da un altro membro e che sono rilevanti o pertinenti rispetto al ruolo che egli riveste all'interno del gruppo³.

³ In un gruppo di tre per esempio, ci si aspetta che ciascun membro rivesta uno dei seguenti ruoli: coordinatore; scettico e controllore.

Coordinatore. Le responsabilità del coordinatore sono: i) organizzare la prossima riunione del gruppo; ii) presiedere e facilitare la discussione nel gruppo; iii) mantenere l'attenzione del gruppo focalizzata sulla soluzione del compito; iv) incoraggiare il gruppo ad affrontare il problema secondo una successione di stadi; v) incoraggiare la partecipazione di tutti i membri del gruppo nel processo di problem solving.

Scettico. Lo scettico pone frequentemente domande rispetto al procedimento di soluzione del problema, cerca spiegazioni e chiede valutazioni. Non si accontenta di "sì" o "no", ma ricorda che l'enfasi deve essere posta sul "perché" o sul "come" e sulle relazioni con informazioni e algoritmi precedentemente noti. È compito dello scettico stimolare il gruppo nella ricerca di soluzioni alternative.

Controllore. Le responsabilità del controllore sono: i) controllare se tutti i dati e le informazioni del testo (anche quelle derivanti da inferenze) sono state considerate; ii) tenere traccia della discussione del gruppo; iii) scrivere la soluzione del problema con tutti i passaggi e far controllare

Così, ogni membro del gruppo deve sentire l'obbligo di aiutare il gruppo a lavorare efficacemente, senza perdere tempo. In questo senso, è necessario che il docente fornisca agli studenti una traccia per definire le responsabilità di ciascuno e una guida per la discussione in gruppo.

- *Interazione.* Benché parte del lavoro di gruppo possa essere spartita e svolta individualmente, è necessario che i componenti il gruppo lavorino in modo interattivo, verificandosi a vicenda la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e fornendosi il feedback. In questo modo si ottiene anche un altro vantaggio: gli studenti si insegnano a vicenda.
- *Uso appropriato delle abilità nella collaborazione.* Gli studenti nel gruppo-classe vengono incoraggiati e aiutati dal docente a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità, la comunicazione, il prendere delle decisioni e difenderle, la gestione dei conflitti nei rapporti interpersonali, la leadership, ecc.
- *Valutazione del lavoro.* I membri del gruppo-classe valutano periodicamente l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo ed identificano, con la mediazione del docente i cambiamenti necessari per migliorarne l'efficienza.

Se queste cinque condizioni dell'apprendimento cooperativo sono soddisfatte e se il docente prende le misure necessarie per minimizzare e superare l'eventuale resistenza degli studenti all'approccio, il miglioramento nell'apprendimento che si ottiene ne giustifica ampiamente gli sforzi.

Gli studenti, si sa, non sono abituati a lavorare in gruppo e, in alcuni casi, possono mostrare un certo grado di diffidenza verso l'approccio dell'apprendimento cooperativo. Infatti, quando essi vengono portati a farsi carico di maggiori responsabilità verso la loro preparazione, sperimentano sensazioni psicologiche traumatiche o, comunque, di disagio per via dello "spiazzamento" iniziale che lo strumento comporta rispetto al modo tradizionale di condurre/seguire una lezione. In ogni caso, l'eventuale diffidenza/resistenza che alcuni studenti possono manifestare rispetto all'utilizzo in classe delle tecniche di apprendimento cooperativo, fa parte del loro processo di maturazione dalla dipendenza all'autonomia intellettuale.

agli altri membri del gruppo la stessa; iv) incoraggiare gli altri membri del gruppo a fare la verifica; v) preparare una versione "in bella" della soluzione del problema per il professore.

4. Cooperative learning informale.

Il CA informale rappresenta un ponte tra attività tradizionali e attività strutturate in CA formale. Vanno indicati come CA *informale* tutti quei modi brevi e specifici di lavorare in gruppo che possono seguire una presentazione o spiegazione da parte dell'insegnante. Esso, quindi, ha il pregio di far entrare la classe in contatto con i principi fondamentali del CA in modo graduale e adatto al livello della classe e all'esperienza dell'insegnante.

Esempi di CA informale sono:

- la discussione a coppie prima della lezione;
- la preparazione alla lezione a coppie;
- la spiegazione intermittente;
- la presa di appunti e/o la schematizzazione a coppie.⁴

La modalità informale dell'AC è ideale per lo svolgimento di compiti o esercitazioni brevi in cui coinvolgere gruppi non fissi di studenti, composti da due a non più di cinque studenti per gruppo. In essa, viene chiesto agli studenti di mettersi insieme al proprio vicino di posto fino a formare gruppi di 2 - 5 persone (questi si contano: "1, 2, 3..."). Il docente assegna ad uno studente, scelto a caso in ciascun gruppo, la responsabilità di scrivere.

Il docente propone poi una questione o un problema, dando agli studenti un tempo –che non dovrebbe andare oltre i cinque minuti⁵– per lavorare e soltanto a quello scelto è permesso scrivere. Allo scadere del tempo stabilito egli chiede ad alcuni studenti, appartenenti a gruppi diversi, la risposta elaborata dal proprio gruppo (la questione può riguardare spiegazioni precedenti; impostare la soluzione di un problema; completare dei passaggi mancanti in un procedimento di calcolo o in una procedura sperimentale o l'analisi di dati; formulare una spiegazione su una osservazione sperimentale; ipotizzare una serie di cause, elencare i possibili difetti di un esperimento o di un progetto industriale o, semplicemente, rispondere a domande che il docente normalmente chiede alla classe durante una spiegazione).⁶

4 Cfr. Comoglio, M., Cardoso, M. A., Op. cit., p. 235.

5 Dare un tempo più lungo di 5 minuti ai gruppi per completare la risoluzione di problemi è generalmente inefficace: alcuni gruppi finiscono prima e di conseguenza sprecono tempo, altri si distraggono e qualche gruppo spende del tempo a risolvere problemi in modo sbagliato.

6 Una variante a questo metodo è la coppia che ragiona insieme (thinkpair-share), dove il docente chiede prima di formulare individualmente delle risposte, e poi di mettersi insieme a coppie, per sintetizzare una risposta, mettendo insieme le risposte individuali. Poi ad alcuni studenti, appartenenti a coppie diverse sarà chiesto di fornire le loro risposte. Richiedere la

Il CA Informale ha il pregio di abituare il docente al nuovo rapporto con la classe e alla diversa modalità di relazione e di intervento nei confronti degli alunni. Il docente comincia a rendersi conto che oltre all'intervento diretto (spiegazione frontale a tutta la classe) può essere produttivo anche l'intervento indiretto (domande e materiali forniti alle coppie o prodotti dalle coppie stesse).

Dopo l'allenamento dell'AC informale è possibile passare ad attività più strutturate che possono essere programmate da un minimo di due fino ad un massimo di dieci ore. Al riguardo, l'insegnante organizza le attività e fornisce fin dall'inizio consegne chiare e procedure graduali relative al lavoro da svolgere. Fornire "consegne chiare" vuol dire che, fin dall'inizio, i ragazzi devono essere messi nella condizione di organizzare il loro lavoro senza dover ricorrere costantemente all'insegnante. Fornire "procedure graduali" significa invece accompagnare i ragazzi, attraverso una breve ma essenziale indicazione sul lavoro da svolgere, magari invitandoli ad immaginare le attività che dovrebbero essere in grado di sviluppare nell'arco del tempo concordato (l'ora di classe o altro).

La seconda modalità dell'AC, quella formale, consiste invece nella realizzazione di esercizi più lunghi e impegnativi, sottoposti a gruppi di studenti che lavorano insieme per una parte significativa del corso. Essi lavorano in gruppi su problemi o su progetti. Il lavoro può essere fatto, tutto o in parte, in classe o fuori della classe.

Nel lavorare con la modalità formale dell'AC, è d'obbligo considerare tre aspetti fondamentali della programmazione delle attività:

1) *identificare le lezioni da svolgere*: si deve predisporre "un piano che possa abbracciare un mese o un quadrimestre, indicando quali argomenti potrebbero essere affrontati dagli studenti in modo cooperativo, quali in modo individualistico, quali in modo competitivo".⁷

2) *Stabilire obiettivi e compiti*: nell'AC non basta mettere insieme gli studenti e dir loro di lavorare insieme per raggiungere un obiettivo prefissato. È invece assai importante che essi abbiano chiaro che cosa devono fare e che cosa si pretenderà da loro. Per questo diventa necessario comunicare in modo preciso gli obiettivi da raggiungere e i compiti da eseguire.

risposta ad alcuni studenti rafforza l'idea della responsabilità personale ed è una caratteristica essenziale di questo approccio. Se il docente chiede a dei volontari, gli studenti hanno pochi incentivi per partecipare attivamente, non avendo nulla da perdere se restano passivi. Se, invece, sanno che chiunque può essere chiamato, il desiderio di evitare il conseguente imbarazzo, motiverà la maggior parte ad avere pronta la miglior risposta possibile (Cfr. D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith, *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Interaction Book Company: Edina, Mn, 1991).

7 Comoglio, M, Cardoso M. A., Op. cit. p. 456

3) *Prendere decisioni organizzative*: questa fase richiede che si prendano decisioni su:

- la grandezza del gruppo;
- la formazione del gruppo;
- la strutturazione dell'aula;
- i materiali da utilizzare;
- l'assegnazione dei ruoli che dovranno essere ricoperti dagli studenti nel corso dell'attività di gruppo.

4) *Definire le modalità del processo di controllo (monitoring) e di revisione dell'attività svolta in gruppo (processing)*. Il primo passaggio, prevede che al termine di ogni ora il docente faccia il punto della situazione e sottolinei il livello di applicazione delle competenze sociali su cui si è deciso di esercitarsi. Il secondo caso, invece, implica la revisione al termine del lavoro, necessaria per capire cosa ha funzionato (ma anche cosa deve essere migliorato) e a identificare eventuali percorsi di rinforzo delle competenze non ancora sviluppate in modo adeguato.

Nell'AC, i gruppi formali devono essere organizzati dal docente⁸ ed essere composti da studenti con livelli misti di abilità. In questo modo, tutti i partecipanti beneficiano da tale tipo di organizzazione vale a dire, gli studenti più deboli hanno il beneficio di essere aiutati dai loro compagni maggiormente dotati e gli studenti più preparati forse ne traggono un beneficio maggiore consistente nella prova cognitiva di *imparare insegnando*. Come si sa, anche quando si comprende un argomento, l'esercizio di formulare spiegazioni, pensare a degli esempi e rispondere alle domande permette un approfondimento della comprensione non raggiungibile in altro modo.

Uno degli elementi essenziali della modalità formale dell'apprendimento cooperativo consiste nella valutazione periodica che gli studenti dovranno fare circa il buon funzionamento del loro gruppo, identificando gli eventuali problemi e suggerendo le relative soluzioni. Ogni certo periodo di

8 Quando sono gli stessi studenti a formare i gruppi, succede spesso che gli amici tendono a mettersi insieme e i migliori studenti si cercano a vicenda. Inoltre, i gruppi interamente formati dai migliori studenti della classe è probabile che si dividano il lavoro e completino la loro parte separatamente piuttosto che funzionare come un vero gruppo. Una buona modalità per formare i gruppi è quella di formare dei gruppi provvisori a caso, fare poi una prova scritta e usare i risultati come *indicatori di abilità* per formare i gruppi permanenti. Se gli studenti obiettano perché assegnati ad un certo gruppo e non a quello desiderato, una risposta efficace del docente dovrà mettere in luce che quando andranno nel mondo del lavoro non avranno la possibilità di scegliere *con chi* lavorare. Quindi, tanto vale abituarsi fin da ora alla realtà dei livelli misti di abilità.

tempo, infatti, il docente dovrebbe chiedere ai gruppi di scrivere e consegnare le loro rispettive risposte alle seguenti domande:

- a) *Che cosa come gruppo riusciamo a fare bene?*
- b) *Che cosa potremo fare meglio?*
- c) *C'è qualcosa che possiamo fare in modo differente?*

Si pensi alle "bande etniche" di ragazzi sudamericani o asiatici, molto attive a Milano, Genova e altre città italiane.

L'accoglienza tra eccellenze e profonde lacune. La ricerca

Vittorio Lannutti

Premessa.

Le migrazioni sono parte della storia dell'uomo e a ragione sono considerate fra i principali agenti di mutamento sociale. Nell'era della globalizzazione, le conseguenze delle migrazioni sulle società occidentali forse sono maggiormente determinanti di quanto non lo siano state nel passato. Le dinamiche sociali all'interno delle quali si iscrive la questione migratoria sono la globalizzazione stessa, il restringimento e l'impoverimento del ceto medio nelle società occidentali.

Dai primi anni '80 gli analisti sociali hanno elaborato il concetto di globalizzazione che ispira un senso di interdipendenza e interscambiabilità di molti aspetti del mondo e ne hanno analizzato tutte le sfaccettature. Tra le tante analisi svolte, quella che si ritiene esaustiva e propedeutica alla comprensione del fenomeno migratorio è stata fornita da Colin Crouch, secondo il quale, la globalizzazione consta di due fenomeni: i cambiamenti nell'allocazione globale delle attività produttive superano qualsiasi capacità di regolazione da parte dello Stato (trasferimento da un paese all'altro di processi produttivi); l'ordinamento internazionale del dopoguerra è tramontato e viene sostituito dalla deregolamentazione; nel corso degli ultimi due secoli l'Europa è passata dall'essere esportatrice ad importatrice di manodopera¹.

Per quanto riguarda il restringimento e l'impoverimento del ceto medio c'è da considerare che nella seconda metà del secolo scorso si è innescato il passaggio dal capitalismo fordista a quello postfordista². Parallelamente la

¹ Cfr. Crouch C., (2001). *Sociologia dell'Europa occidentale*, il Mulino, Bologna, pp. 37-38.

² Secondo Ennio Pattarin "nell'epoca del capitalismo organizzato di stampo fordista, la mediazione sociale tendeva a contenere le disuguaglianze sociali entro certi limiti accettabili, entro i confini nazionali con politiche volte a sancire i diritti di cittadinanza, mentre ora, nell'epoca del capitalismo flessibile, si ha il crescere di forme di mediazione volte a contenere le differenze culturali, al di là dei confini normativi e territoriali dello Stato di diritto e secondo politiche di governance dettate dall'emergenza. Questo nuovo tipo di mediazione si interseca con forme di frammentazione sociale sia nel mercato, sia nello Stato. Nel mercato la frammentazione sociale è il frutto della flessibilità produttiva e dell'ampliamento della modalità di scelta individuale. Nello Stato la frammentazione sociale è il prodotto dei tentativi d'inclusione selettiva dei migranti e in generale delle quote marginali e disagiate della popolazione. Stato e mercato riproducono così la frammentazione sociale funzionale al controllo sociale. Le differenze sociali vengono in questo

globalizzazione ha messo in crisi il ruolo del ceto medio. Le posizioni più prestigiose, infatti, non sono più ricoperte in base ai principi di responsabilità e competenza, ma in base alla capacità di accedere al sistema informativo globale (es. manager super pagati, crisi dei subprime, ruolo di comando della rendita). Si passa inoltre da una stratificazione a rombo ad una stratificazione sociale a clessidra ed il ceto medio non ha più le garanzie di un tempo, ma è coinvolto da processi di deregolamentazione. In questo modo entra in crisi il suo ruolo di mediazione e di riferimento, ma per non perdere il prestigio sociale e la sua centralità fa di tutto per dimostrare che ha determinati standard di consumo.

Ci troviamo nella condizione nella quale da un lato si sta sgretolando l'identità lavorativa, mentre dall'altro viene pretesa la flessibilità in tutti i campi e sempre più a tutti i livelli dei cosiddetti normali e/o integrati, in una società caratterizzata dalla crisi del welfare, dove le fasce deboli si vedono aggiungere alle loro difficoltà quella di una mancanza di opportunità di ingresso nel lavoro formale. Ai cittadini appartenenti a queste fasce viene così negata la possibilità di percepire loro stessi come soggetti svantaggiati. Il superamento della società del compromesso di metà secolo³ ha comportato da un lato il declino dell'occupazione stabile a reddito familiare dei maschi adulti capifamiglia, in direzione di una maggiore instabilità ed eterogeneità delle carriere lavorative, e quindi l'aumento della disoccupazione di lungo periodo dei lavori precari e poco remunerati; dall'altro, sul fronte dell'intervento pubblico, la crisi fiscale dello stato e la decrescente capacità regolativa degli stati nazionali di fronte ad una domanda di sostegno sempre più eterogenea e articolata rendono problematiche le politiche sociali a favore di itinerari di integrazione di soggetti e famiglie in difficoltà. Il prevalere delle politiche liberiste e di quello che alcuni anni fa veniva definito il turbocapitalismo sta determinando l'abbandono delle protezioni sociali, ritenute delle zavorre, senza le quali il sistema liberista può correre più velocemente ed agevolmente, ma che lascia i cittadini sradicati e vulnerabili a derive anomiche, perché il modello occidentale è in crisi, dunque non è più in grado di dare un contenimento identitario ai cittadini⁴. A queste condizioni sono soprattutto le minoranze svantaggiate e gli immigrati i

modo trasformate in disuguaglianze sociali finalizzate al controllo sociale. Contrapporsi a questo processo presuppone l'utilizzo delle differenze sociali per ampliare le relazioni sociali sulla base dei diritti universali". Pattarin E., (2009), *Traduttori di culture, Affinità elettive*, Ancona, pag. 7.

3 Secondo Colin Crouch il compromesso di metà secolo è stato stabilito nel dopoguerra, quando il capitalismo dovette fare i conti con esigenze di sussistenza non soddisfabili sul mercato del lavoro e di conseguenza accettò che si strutturasse una configurazione sociale caratterizzata sia da un'estrema segregazione fondata sull'appartenenza di genere (gli uomini impegnati a tempo pieno e le donne casalinghe), sia dalla creazione di un esteso stato sociale. Cfr. Crouch C., (2001). *Sociologia dell'Europa contemporanea*, il Mulino, Bologna.

4 Cfr. Cassano F., (1996). *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari.

più esposti: gli uni e le altre rischiano di subire una crescente esposizione all'esclusione sociale. Il lavoro che storicamente è sempre stato l'elemento principe per l'attribuzione del ruolo sociale dell'individuo, in questa fase storica sta vedendo rimessa in discussione la sua funzione.

Un'altra conseguenza delle derive anomiche è la rinascita di istanze xenofobe. Il fenomeno delle discriminazioni che negli ultimi anni si sta verificando in Italia non è isolato, ma al contrario sta coinvolgendo molti paesi europei, tra i quali alcuni che fino a pochi anni fa sembravano quasi del tutto immuni da derive razziste, come la Finlandia e la Danimarca, dove nelle ultime elezioni politiche hanno ottenuto consensi enormi partiti dell'ultra destra e xenofobi. Il politologo Jean-Yves Camus fornisce una spiegazione esaustiva di questo fenomeno, in quanto sostiene che "al di là degli aspetti economici, c'è una crisi di identità europea, che risulta dal fatto che parte della popolazione ha difficoltà ad ammettere che la società sta diventando, in modo definitivo, multiculturale. L'estrema destra critica questa immigrazione di popolamento. Bisognerebbe avere il coraggio di dire che queste persone sono destinate a rimanere. L'Europa, dopo il '45 e fino agli anni '90 è vissuta in uno schema intellettuale confortevole di guerra fredda, con un nemico identificabile, l'Urss e il comunismo. Oggi lo schema amico/nemico si è spostato su un altro obiettivo, riprendendo però il vecchio schema: pericolo esterno (era l'Urss, oggi sono l'Islam e il fondamentalismo) e pericolo interno (erano i partiti comunisti, oggi sono gli immigrati di religione musulmana)"⁵. La rinascita di forti istanze xenofobe è un fenomeno che è esploso in tutta Europa dalla metà degli anni Novanta, vale a dire da quando le reti globali e i flussi migratori hanno iniziato a mettere in discussione l'identità culturale, che veniva identificata nello stato-nazione. Da allora l'identità culturale è diventata l'unico ancoraggio contro le minacce di chi vuol mettere in discussione la "purezza" delle radici culturali.

La crisi economica non ha impedito ai migranti di continuare a raggiungere i Paesi europei, per cui è diventato essenziale che le società europee si dotino di politiche inclusive, in modo da gestire il fenomeno migratorio, che altrimenti diventerebbe un problema da affrontare in modo improprio attraverso decisioni d'urgenza, come nel recente passato si è verificato troppo spesso, contribuendo così al dilagarsi di istanze ostili, quando non esplicitamente xenofobe. L'indicatore più emblematico della necessità di agire subito per favorire processi di integrazione è il dato sull'aumento degli immigrati nel nostro Paese. L'Italia, infatti, insieme alla Spagna, è tra i primi cinque Paesi europei per presenza immigrata. Dal 2000 al 2009 nel Paese iberico la crescita è stata di ol-

5 Merlo, A. M., *Europa, populismi sociali crescono* (intervista a Jean-Yves Camus), il manifesto, 11 maggio 2011, pag. 9.

tre dieci punti percentuali (dal 2 al 12,3%), in Italia, invece, si è passati dal 2,2% al 6,5%, a differenza di Germania e Francia dove il numero di cittadini stranieri è rimasto sostanzialmente costante.

Secondo Eurobarometro (2008) la popolazione europea non è in grado di accettare pienamente chi è portatore di istanze culturali diverse. Come era facilmente intuibile nelle classifiche sui vari settori analizzati il nostro Paese si pone sempre in fondo alla classifica, infatti rispetto all'accettazione di persone di religione diversa che possano accedere ad alte cariche pubbliche, se la Svezia sfiora il massimo dell'assenso (9,8), l'Italia con il suo 8,2 si pone al penultimo posto, prima solo del Portogallo. La situazione è peggiore sull'accettazione di persone con diverse origini etniche come vicini di casa, nella cui classifica primeggia il Lussemburgo (9,2), seguita da Lituania, Estonia, Polonia e Svezia (9,1), mentre l'Italia è terzultima con un misero 6,6; infine, sull'idea di avere persone di etnia diversa nelle alte cariche, se gli europei sono in media a loro agio con questa idea nel 41% dei casi, per gli italiani questa percentuale scende al 26%. In Italia poi il 76% del campione ritiene che siano diffuse le discriminazioni etniche. Il testo Unico sull'Immigrazione in vigore in Italia, la l. 189/2002 non favorisce un clima di integrazione al punto che non è azzardato parlare di "razzismo istituzionale". La stessa Corte Costituzionale, infatti, ha rilevato che l'immigrato ritenuto "clandestino" è destinatario di un sottosistema giuridico speciale, perché caratterizzato dalla messa in discussione dei principi base dell'egualitarismo. Alla base di questa tendenza giuridica, che ha determinato molti provvedimenti legislativi discriminanti, c'è l'idea sottesa che l'immigrato rappresenti il nemico pubblico, meritevole di un trattamento giuridico del tutto speciale e quindi discriminatorio. Sono così saltate le prerogative garantiste annullando di fatto la più grande conquista del diritto liberale e dell'illuminismo, vale a dire il passaggio dalla colpa per la condotta di vita alla colpa per aver commesso un reato. L'immigrato dunque è denunciabile non per aver commesso un reato, ma per la sua condizione⁶.

L'Italia comincia a dover fronteggiare gli stessi problemi che stanno affrontando gli altri Paesi con una tradizione migratoria più antica. La questione che sta emergendo con maggiore impatto è l'impossibilità per questa fetta della popolazione di accedere a lavori altamente qualificati, quindi di raggiungere obiettivi di successo. Rispetto a ciò bisogna monitorare ed intervenire costantemente sulle seconde generazioni, affinché non si sentano castrate nel tentativo di ascesa sociale. Per questo motivo è necessario investire su formazione e istruzione, che sono gli unici strumenti che permettono l'accesso al lavoro agli immigrati, alla luce di due fattori: i migranti, rispetto agli autoctoni

sono molto più poveri del capitale sociale⁷; le dinamiche del mercato del lavoro italiano, che, almeno per la prima generazione di immigrati, ha concesso raramente agli immigrati di accedere ai lavori qualificati, ma quasi esclusivamente al lavoro dipendente scarsamente qualificato, per cui per molti immigrati l'unica strada per uscire dal lavoro dipendente, è stata quella di aprire un'attività commerciale o imprenditoriale. Il rischio è che per i giovani stranieri si profila un incontro con lo stesso mondo del lavoro dei genitori. Per evitare ciò il mondo della scuola dovrebbe implementare o realizzare progetti di sostegno scolastico, offrire spazi di socializzazione e di protagonismo, facendoli sentire sin da subito cittadini, attraverso piani e progetti di accoglienza.

Introduzione.

In Italia la percentuale delle seconde generazioni sulla popolazione immigrata totale (il 7,5%) è di oltre un quinto, il 22%, percentuale che negli ultimi tre anni è rimasta pressoché invariata⁸.

I cittadini di origine straniera residenti sul territorio abruzzese nell'ultimo decennio sono aumentati di dieci volte, permettendo così alla popolazione regionale di avere un saldo demografico positivo. Il numero medio di figli delle donne straniere, infatti, è praticamente doppio rispetto a quello delle italiane, 2,01 contro 1,22. Dal 2008 il principale motivo di arrivo degli immigrati è il ricongiungimento familiare, in questo modo da quattro anni, anche in Abruzzo, come in molte delle regioni del Centro-Nord, l'immigrazione sta assumendo sempre più i connotati della stanzialità. Con i nuclei familiari sempre più radicati è notevolmente in crescita il numero dei minorenni di origine straniera presente nella società e nei banchi di scuola abruzzesi. In questa regione gli immigrati al 31 dicembre del 2010 erano 80.987 con un'incidenza sulla popolazione totale del 6%, il doppio della media del Mezzogiorno (3%) e il 19,9% di essi è minorenne, vale a dire appartenente alla seconda generazione, ma que-

7 Secondo Bourdieu (1986) il capitale sociale è "la rete delle relazioni personali e sociali che un attore (individuo o gruppo) possiede e può mobilitare per perseguire i propri fini e migliorare la propria posizione sociale. E' essenzialmente legato alla classe sociale di appartenenza degli individui e si distingue dal capitale economico e culturale". A questo Portes aggiunge che "per possedere capitale sociale, una persona deve essere collegata ad altre, il collegamento è fonte di vantaggio per l'individuo". Mentre Coleman si concentra sullo sviluppo del bambino sottolineando che consiste "nell'insieme delle risorse contenute nelle relazioni familiari e nell'organizzazione sociale della comunità che risultano utili per lo sviluppo cognitivo o sociale di un bambino o di un ragazzo".

8 Cfr. Caritas, 2011.

6 Cfr. Manconi e Resta 2011.

sto dato è destinato a crescere⁹, anche se in modo disomogeneo sul territorio.

Prendendo, invece, in considerazione qualche dato riguardante esclusivamente la Provincia di Chieti, è interessante notare che tra il 2008 ed il 2009 gli immigrati sono aumentati del 4,6%: da 14.315 a 16.964 unità, un incremento in linea con quello regionale, ma al di sotto di quello nazionale. Le nazionalità straniere presenti sul territorio provinciale sono 121, le prime cinque sono: Romania, Albania, Marocco, Polonia, Ucraina, la maggioranza sono donne (53,66%) ed il 56% ha meno di 36 anni. I minori nati in Italia con almeno un genitore nato all'estero, sono il 46%¹⁰. Questo dato è indicativo del radicamento del fenomeno migratorio in questo territorio, rispetto al quale diventa inevitabile ed indispensabile che le autorità governative locali attivino politiche di inclusione in maniera coordinata e razionale, a partire dall'ambito scolastico. Ciò in considerazione del fatto che secondo le normative vigenti sono le Regioni, e a cascata gli altri enti locali, a dover attivare i percorsi di accoglienza e di integrazione degli immigrati. Il problema che si è venuto a creare nel corso degli anni, è stato il delinearsi di un quadro nel quale nella sostanza vengono meno i principi universalistici, perché nel territorio la distribuzione dei servizi è diversificata e si è venuta a creare una frammentazione delle politiche locali per i cittadini di origine straniera. Questo risultato è tipico del welfare italiano che, secondo Enrico Pugliese si connota come welfare mix, essendo il prodotto di una miscelazione tra il ruolo dello stato, quello del mercato e quello della famiglia, anche se è molto sbilanciato a carico di quest'ultima, in questo modo il nostro welfare è assimilabile a quello degli altri tre Paesi dell'Europa meridionale (Spagna, Portogallo e Grecia) e lo definisce welfare mediterraneo, che corrisponde al modello mediterraneo delle migrazioni internazionali, sia per la consistenza dei flussi, sia per le politiche in materia di immigrazione¹¹.

Per questo è indispensabile l'azione che sta portando avanti la Prefettura di Chieti di coordinare gli interventi nel territorio provinciale volti alla costruzione di una Governance sia di tipo verticale, dirette a coordinare interventi locali in raccordo con le direttive nazionali, sia di tipo orizzontale, vale a dire orientate a creare un sistema integrato di servizi, basato sulla collaborazione tra attori pubblici (ASL, scuole, servizi sociali dei Comuni, ecc.) e del terzo settore.

La società italiana e la scuola italiana grazie al fenomeno migratorio stanno subendo una profonda trasformazione antropologica, per cui per prevenire istanze discriminatorie è indispensabile che tutti i giovani cittadini, sia

quelli autoctoni, sia quelli di origine straniera, condividano momenti formativi inclusivi dai primissimi anni di vita, all'interno dell'istituzione scolastica, i cui operatori si trovano nella necessità di adeguarsi al mutamento sociale in atto, dovendo modificare la didattica.

Il mutamento antropologico della nostra popolazione sta portando tutti i giovani presenti sul territorio italiano, seconde generazioni e autoctoni, ad essere considerate, da un punto di vista esclusivamente culturale, sullo stesso piano, perché coloro che hanno un'origine straniera con la loro fisiologica compenetrazione nel tessuto italiano condizioneranno o in parte stanno già condizionando, attraverso la quotidiana vicinanza, i loro coetanei, permettendo a questi ultimi di venire a contatto con più culture. L'oscillazione tra culture, prerogativa delle seconde generazioni, che in molti casi vivono in maniera drammatica, col passare del tempo sarà un fenomeno che coinvolgerà anche gli autoctoni. Ci troviamo così di fronte al fatto che le nuove generazioni italiane si stanno formando in modo completamente nuovo rispetto a quelle precedenti, perché hanno l'opportunità in più di condividere quotidianamente scambi con esponenti di altre culture e soltanto se la scuola insegna loro ad assumere un atteggiamento cosmopolita, dunque inclusivo, si potrà costruire una società rispettosa delle differenze altrui e realmente democratica. Per questo motivo è indispensabile che tutte le scuole, anche quelle dove sono ancora irrisori i numeri di studenti di origine straniera, si dotino di procedure di accoglienza per chi è portatore di culture altre.

Analizzare le modalità con cui gli studenti stranieri vengono inseriti nella scuola italiana, in questo caso nella provincia di Chieti, è un utile strumento per porre sotto osservazione le disuguaglianze sociali che vengono riproposte nella scuola. Italiani e stranieri, infatti, non partono dagli stessi presupposti nella frequentazione della scuola, per diversi motivi: non sempre iniziano il percorso scolastico alla stessa età, provengono da background socio-economici molto differenti, le seconde generazioni, come le prime, hanno un capitale sociale inferiore e non hanno lo stesso sostegno dei genitori. Le chances educative dunque sono molto differenti, il rischio è che nel medio-lungo termine si determinino percorsi lavorativi indicatori di disuguaglianze sociali, in quanto il rischio è che alle generazioni di origine straniera viene sostanzialmente impedito di fare il salto sociale rispetto alle prime generazioni.

In Italia si sta studiando il fenomeno migratorio da pochi anni rispetto alle nazioni che hanno una tradizione di immigrazione più antica e non si è ancora giunti ad un modello di studio e di approccio, per questo motivo per quanto riguarda la comprensione delle traiettorie di inclusione delle seconde generazioni il modello a cui si fa riferimento è quello dell'assimilazione segmentata teorizza-

9 Ibidem.

10 Cfr. C.N.E.L., 2010.

11 Cfr. Ponzini G. e Pugliese E. (a cura di), (2008). *Un sistema di welfare mediterraneo*, Donzelli, Roma.

to da Alejandro Portes Min Zhou¹², in seguito ad una ricerca longitudinale durata dieci anni, svolta negli Stati Uniti tra le nuove seconde generazioni di immigrati di quel Paese. Lo studio della situazione statunitense, pur non consentendo una trasposizione automatica alla realtà europea ed italiana in particolare, è un importante punto di riferimento ed una chiave di lettura che aiuta a comprendere come si stanno inserendo e in quali traiettorie sociali sono indirizzati i giovani di origine straniera. Tra ciò che sta accadendo negli U.S.A. con le nuove seconde generazioni e quanto si sta verificando nel nostro Paese con il recente fenomeno delle seconde generazioni c'è un importante punto in comune: in entrambi i Paesi la componente migratoria è estremamente eterogenea. In tutti e due i casi, infatti, gli immigrati arrivano da tutti i continenti.

Il concetto di assimilazione segmentata coglie la diversità dei traguardi raggiunti dalle varie minoranze immigrate e sottolinea la rapida integrazione e accettazione dei principali valori della società di arrivo. Attraverso questo schema teorico si può comprendere qual è il percorso che le seconde generazioni compiono rispetto alle prime generazioni. I percorsi che sono emersi dalle ricerche condotte da Portes e Zhou sono tre:

- 1) l'assimilazione tradizionalmente intesa, nella quale le minoranze immigrate si dimenticano del tutto delle proprie origini, assimilandosi integralmente nella società di arrivo;
- 2) la downward assimilation, la confluenza negli strati svantaggiati della popolazione: precarietà lavorativa, lavori umili e/o comportamenti devianti;
- 3) l'assimilazione selettiva, in cui la conservazione di tratti identitari viene rielaborata e adattata al nuovo contesto divenendo una risorsa per processi di inclusione e successi scolastici e professionali.

L'approccio dell'assimilazione segmentata consente di comprendere le motivazioni che conducono a destini diversi, perché si propone di comprendere a quale segmento della società si assimilerà la seconda generazione.

In questa ricerca non si è indagato in quale di questi tre potenziali percorsi si inseriscono le seconde generazioni che frequentano le scuole della provincia di Chieti, tuttavia, va sottolineato che è tanto più probabile che si inseriranno in quello dell'assimilazione selettiva, quanto più la scuola permetterà loro di porsi allo stesso livello dei loro compagni autoctoni.

¹² Portes A. e Zhou M. (1993). *The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth*, in *The annals of the american academy of political and social sciences*, n. 530, november 1993.

1. Le seconde generazioni.

Per seconde generazioni si intendono sia i figli di cittadini stranieri nati nel paese ospite, sia i ragazzi immigrati che hanno compiuto la formazione scolastica primaria e oltre nel luogo di approdo. Tuttavia, definire le seconde generazioni è più difficile di quanto sembri, poiché confluiscono in questa categoria concettuale casi assai diversi, che spaziano dai bambini nati e cresciuti nella società ricevente, agli adolescenti ricongiunti dopo aver compiuto un ampio processo di socializzazione nel paese d'origine. A complicare il quadro ci pensano poi situazioni spurie ed eterogenee, come quelle dei figli di coppia mista e dei piccoli nomadi, che nel sistema scolastico vengono equiparati ai minori di origine straniera, in quanto classificati come portatori di eterogeneità culturale.

In Italia per seconde generazioni si intendono le seguenti situazioni:

- minori nati in Italia;
- minori ricongiunti (tra i quali sono compresi sia coloro che sono giunti in età prescolare che coloro che sono arrivati dopo aver iniziato la scolarizzazione nel proprio paese);
- minori giunti soli (e presi in carico da progetti educativi realizzati in Italia);
- minori rifugiati ("bambini della guerra");
- minori arrivati per adozione internazionale;
- figli di coppie miste.

Come si è affermato nel nostro Paese non si è ancora giunti ad un modello teorico unico di riferimento sulle seconde generazioni, tuttavia, negli ultimi anni i sociologi stanno svolgendo numerose ricerche per comprenderne i vari risvolti. È interessante evidenziare la riflessione di Maurizio Ambrosini¹³ riguardo alla diversa conoscenza della lingua del Paese di arrivo; i migranti che si dirigono in Francia e Gran Bretagna dalle ex colonie non hanno difficoltà nella comprensione della lingua, quelli che giungono in Italia invece non conoscono l'italiano. Questo è determinante per i processi di inclusione e di integrazione, soprattutto delle seconde generazioni.

Nelle scuole italiane i ragazzi che presentano i maggiori problemi sono quelli che arrivano da adolescenti, per cui bisognerebbe favorire i ricongiungimenti durante l'estate. Tuttavia, anche i più piccoli, se non ricevono un insegnamento adeguato, possono presentare subito dei problemi, dunque è basilare investire sull'early education, nell'istruzione precoce non soltanto dei figli di immigrati, ma più in generale di chi vive una situazione di svantaggio. Sono emblematiche le preoccupazioni di un gruppo di genitori stranieri, intervistati

¹³ Ambrosini M. Molina S. (2004). *Seconde generazioni*. Fondazione Agnelli, Torino.

in una ricerca etnografica svolta dal C.N.E.L.¹⁴, riguardo alla scuola percepita come poco capace di offrire contenuti di qualità e una preparazione adeguata ai figli, per favorirli nei percorsi di mobilità ascendente.

1.1. Perché sono importanti le seconde generazioni.

Le seconde generazioni sono la cartina di tornasole dell'efficacia del processo di integrazione, perché se si lavora con esse, automaticamente si lavora con tutta la cittadinanza, per cui quando si decide di agire su questa fetta della popolazione bisogna attivare molte risorse, coinvolgendo enti locali, attraverso assessorati (Politiche giovanili, Istruzione, Cultura, Formazione e Lavoro) e direzioni amministrative diverse, insieme a istituti scolastici e associazioni, sia di promozione sociale sia sportive, etniche ed inter-etniche, in un agire comune che metta in rete tutti i soggetti in questione.

La questione delle seconde generazioni è cruciale rispetto alla ridefinizione dell'integrazione nelle società riceventi, nelle quali le popolazioni immigrate sono stabilmente insediate. Quando in un Paese arrivano e/o nascono le seconde generazioni significa che l'immigrazione non è più un fenomeno estemporaneo, ma al contrario è diventato strutturale. Il modo in cui socializzano e soprattutto come vengono percepiti e trattati i giovani di origine straniera sono determinanti per la direzione che prenderà la società ricevente e la sua stessa coesione sociale. Questa sarà più solida quanto più si investirà sulle politiche pubbliche di accoglienza, comprese quelle riguardanti l'ambito scolastico.

L'importanza strategica delle seconde generazioni consiste nel fatto che queste ci stanno dando la possibilità di percepire loro, ma anche noi stessi, all'interno di un sistema di appartenenze multiple ed interdipendenti, cui sottostanno lo scambio, la relazione intercultuale, la costruzione dell'appartenenza e dell'integrazione.

Le seconde generazioni sono il prodotto finale di due processi: il progetto di stanializzazione dei genitori e la capacità di accoglienza delle società nelle quali stanno crescendo. Queste, infatti, anche se involontariamente, rappresentano un cambiamento nelle società nelle quali stanno socializzando, perché sono gli esponenti dell'incrocio di due culture: quella di origine e quella del Paese in cui vivono. Sono dunque i portatori della difficoltà di integrazione di due mondi culturali distinti e distanti. I giovani di origine straniera appartengono ad una generazione fondamentale, perché il modo in cui questi riescono a

rielaborare dentro di loro queste realtà differenti è predittivo per le generazioni successive. Nella struttura sociale cui aderiscono svolgono la funzione di indurre gli autoctoni ed i policy maker a rendersi conto che nella loro società è in atto un cambiamento sociale irreversibile, che produrrà nuove tipologie relazionali ed introdurrà nuovi elementi culturali, rispetto ai quali bisognerà prendere le giuste e razionali misure, che dovrebbero indirizzarsi verso un'inclusione paritaria, che si può evincere dai risultati scolastici, dalle scelte delle scuole medie superiori e/o della formazione professionale, da quanti conseguono una laurea. Tuttavia, non è facilmente prevedibile l'esito del processo di integrazione. Il principale indicatore utile per capire come la società nella quale vivono le seconde generazioni ha deciso di indirizzare le sue risorse per dare loro le stesse possibilità offerte agli autoctoni, è la classe sociale nella quale si collocano una volta diventati adulti. Il caso delle seconde generazioni immigrate, inoltre, rimanda alla tensione tra l'immagine sociale modesta e collegata ad occupazioni umili dei loro genitori, e l'acculturazione agli stili di vita e alle rappresentazioni delle gerarchie occupazionali acquisita attraverso la socializzazione nel contesto delle società riceventi. Il destino delle seconde generazioni è mediato dalle istituzioni sociali che incontrano nel processo di socializzazione:

- 1) la famiglia: dove emergono processi educativi ambivalenti tra il mantenimento di codici culturali tradizionali ed il desiderio di integrazione ed ascesa nella società ospitante;
- 2) la scuola: il livello di istruzione dei genitori è il più importante predittore del successo scolastico.

Da questa prospettiva, la questione delle seconde generazioni si pone non perché i giovani di origine immigrata siano culturalmente poco integrati, ma al contrario perché, essendo cresciuti in contesti economicamente più avanzati, hanno sviluppato esigenze, gusti, aspirazioni, modelli di consumo propri dei loro coetanei autoctoni. Diventati adulti, come gli autoctoni, tendono a rifiutare le occupazioni subalterne accettate di buon grado dai loro padri. Se non hanno successo nella scuola, se non riescono a trovare spazio nel mercato del lavoro qualificato, i figli di immigrati rischiano di alimentare un potenziale serbatoio di esclusione sociale, devianza, opposizione alla società ricevente e alle sue istituzioni, come si è verificato in Francia con la rivolta delle banlieues. È dunque importante interrogarsi su quante e quali siano le opportunità di integrazione che vengono offerte a questi giovani nelle società sviluppate¹⁵.

¹⁴ Il titolo di questo lavoro è "Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano", svolto in sei città italiane particolarmente caratterizzate dal fenomeno migratorio: Torino, Milano, Padova, Prato, Roma, Mazzara del Vallo.

¹⁵ Ambrosini M. Molina S. (2004), cit. pp. 32-39.

1.2. *Seconde generazioni in conflitto.*

Tra ottobre e novembre del 2005, i riflettori delle telecamere dei mass media internazionali restarono accesi per tre settimane sulle periferie parigine, dove polizia e giovani di origine straniera si scontrarono violentemente. L'evento scosse l'opinione pubblica mondiale e costrinse politici e sociologi ad interrogarsi su quale fosse la forma più efficace di inclusione e di inserimento degli immigrati.

I giovani di origine straniera che in Francia nel 2005 hanno manifestato il loro malessere¹⁶ sono stati duramente repressi come lo furono gli algerini che circa un secolo prima tentarono di ribellarsi ai coloni francesi. Ma quale è stata la reale causa che ha spinto quei giovani a mettere a soqquadro i loro quartieri bruciando automobili e negozi? La prima causa va individuata nella privazione relativa.

Ad esprimere il disagio, infatti, sono stati i ragazzi che vivono in quartieri degradati, che dalla seconda metà degli anni '70 sono stati abbandonati dalla politica, dai quali i giovani residenti hanno pochissime possibilità di uscire con un lavoro prestigioso e sicuro. In Francia, inoltre, a differenza dell'Italia, l'immigrato ufficialmente è cittadino francese¹⁷, ma questa condizione nel tempo si è rivelata essere solo ufficiale e non sostanziale. In questo aspetto è individuabile il nocciolo della questione, perché questi giovani hanno constatato forme, dirette o indirette, di discriminazione, che hanno impedito loro di accedere ai licei, alla formazione universitaria e quindi a lavori prestigiosi¹⁸. In pratica questi giovani non hanno la possibilità di partecipare effettivamente alla vita della società cui appartengono. La consapevolezza di questa dinamica è stato il detonatore della rivolta. Questo evento non è da sottovalutare in Italia, perché le dinamiche della società francese non sono molto diverse da quelle italiane, in particolare per quanto riguarda l'ostilità di fondo dei due governi¹⁹ nei confronti degli immigrati, per la crisi del ceto medio, verificatasi con il postfordismo, e per una coesione sociale sempre più in crisi.

La violenza esplosa nelle periferie parigine ha delle cause ben precise individuabili in un intreccio di fattori culturali, sociali, economici e spaziali che consistono in: discriminazioni di stampo razziale, precarizzazione e disuguaglianze sofferte dalle classi popolari, spesso di origine immigrata, tanto nel campo del lavoro, quanto in quello dell'istruzione.

16 Cfr. Spreafico A. (2006). Politiche di inserimento degli immigrati e crisi delle banlieues, Franco Angeli, Milano, pp. 11-19.

17 Tuttavia, è da rilevare che ad esprimere il malessere furono anche giovani autoctoni, appartenenti alle classi più svantaggiate e anche loro abitanti delle banlieues.

18 Cfr. Lagrange H. e Oberti M., (2006). La rivolta delle periferie. Paravia Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-12.

19 Da un punto di vista legislativo in Francia vige *lo lus soli*, in Italia *lo lus sanguinis*.

1.3. *Le seconde generazioni e la scuola italiana.*

Tutti i minori presenti sul suolo italiano hanno diritto all'istruzione. La scuola italiana, infatti, in linea con la convenzione Internazionale dell'Onu sui diritti dei bambini del 1989, ha assunto il principio che anche i minori di origine straniera, a prescindere dalla condizione giuridica dei genitori, vale a dire se sono in possesso o sprovvisti del regolare permesso di soggiorno, hanno diritto all'istruzione. A questo principio universalistico si ispira anche la prassi di inserire i minori che giungono in Italia ad anno scolastico iniziato nelle classi comuni e non in classi separate. Questa prassi trova riscontro nella legge n. 62/2000 sulla parità scolastica, secondo la quale una scuola privata, per essere considerata paritaria deve accettare la richiesta d'iscrizione di qualunque bambino. Secondo la circolare ministeriale 93/2005 il minore straniero deve essere inserito nella classe corrispondente all'età anagrafica. Queste buone prassi di integrazione si scontrano con diversi fattori di carattere socio-politico-culturale per cui in Italia non si può ancora parlare di un "modello italiano" di integrazione scolastica. In sostanza sono tre i fattori che impediscono la teorizzazione e la concretizzazione di un modello italiano, si tratta del fatto che il nostro Paese, rispetto a quelli del nord Europa e del nord America ha conosciuto ed affrontato il fenomeno migratorio da pochi anni; il tema dell'immigrazione poi ha generato molte conflittualità di carattere politico, basti ricordare il tentativo della Lega Nord di istituire le classi ponte, per fortuna fallito; infine, sul fenomeno migratorio in Italia non si è stati mai in grado di agire in modo razionale, preventivo e coordinato, ma sempre in maniera emergenziale, strumentalizzando e gonfiando problemi, non sempre reali.

Per comprendere in quali traiettorie di vita si inseriscono gli adolescenti di origine straniera e quale tipologia di assimilazione raggiungeranno quando saranno adulti è necessario tenere in considerazione come viene vissuta da questi l'esperienza scolastica. La scuola, prima del mondo del lavoro, è l'agenzia nella quale le seconde generazioni attivano la sfida dell'integrazione e acquisiscono il significato dell'essere cittadini in Italia, per cui, per la scuola la formazione di questi nuovi cittadini è una sfida molto importante.

Nella letteratura internazionale la scuola è stata studiata come il crogiolo dell'assimilazione, il possibile trampolino della promozione sociale o l'istituzione sociale in cui si determinano le premesse per la mobilità sociale, per una buona occupazione e per l'effettiva integrazione degli immigrati nelle società ospitanti. Riguardo al rapporto tra seconde generazioni e sistema scolastico bisogna considerare che il sistema educativo è più articolato e inatteso di quanto suppongono le teorie, sia assimilationiste di impronta ottimistica, sia strutturaliste, che sono maggiormente sensibili alle problematiche delle discriminazioni e tendenzialmente più pessimiste²⁰.

20 Secondo Maurizio Ambrosini è importante riflettere sui seguenti temi:
- le differenze nel successo scolastico di componenti nazionali diverse delle seconde ricongee-

Il ruolo primario di integrazione della scuola viene sostenuto anche dalla Commissione europea, che nel Libro Verde sulle migrazioni sostiene che l'educazione sia "lo strumento principale per garantire che gli alunni migranti siano in grado di diventare cittadini integrati, di successo e produttivi nel Paese ospitante. La scuola deve svolgere un ruolo di primo piano nel creare una società indirizzata verso l'integrazione perché è la principale occasione, per i giovani provenienti dall'immigrazione e quelli del Paese ospitante, di imparare a conoscersi e rispettarsi"²¹.

Secondo l'Oecd²² per misurare gli effetti delle politiche educative per gli immigrati, i criteri sono:

- l'accesso (la capacità di garantire agli studenti stranieri di accedere a percorsi educativi di qualità);
- la partecipazione (la prevenzione della dispersione scolastica e dei fenomeni drop-out);
- le performance (la capacità di favorire i risultati)²³.

Per parlare ampiamente di successo formativo si deve tener conto anche di altri fattori, quali il raggiungimento del titolo finale, la risoluzione dei problemi di adattamento nella fase di ingresso a scuola, la corrispondenza tra formazione ed inserimento lavorativo, il passaggio dalla scuola media a quella superiore in base alle inclinazioni dello studente.

Tuttavia, oltre agli esiti bisogna tener conto anche di altre variabili che entrano in gioco e che riguardano l'intero percorso di studi e che sono riconducibili alle dinamiche familiari e alle relazioni interne alla comunità d'origine. Nonostante ciò nel nostro Paese restano elevati i tassi di dispersione scolastica, nel 2005 i ragazzi che hanno abbandonato la scuola secondaria superiore sono stati il 30%, mentre tra la popolazione adulta soltanto il 50,4% ha un diploma di scuola superiore, rispetto al 69,3% della media dell'Unione europea a 27. Questi dati ci portano a concludere che sostanzialmente c'è una scarsa propensione all'acquisizione di titoli di studio elevati e a partecipare ad un percorso educativo formale, dunque sono state inefficaci le politiche che hanno cercato di modificare un sistema scolastico, che presenta ancora dati rilevanti di dispersione scolastica e notevoli differenze di performance tra il nord ed il sud del Paese¹⁸. L'esperienza scolastica anche se giunge al termine può comunque comportare disagio ed insoddisfazione. Il disagio scolastico, al di là di quali siano i sintomi (ritardo, ripetenze, abbandono, carriere di studio discontinue, comportamenti oppositivi, ecc.) può essere interpretato come il disadattamento dell'individuo nel contesto e come lo scarto tra aspettative e realtà

18 Cfr. Landri P., (2008). *Le politiche scolastiche nel modello sud-europeo di welfare*. In Ponzini G. e Pugliese E. (a cura di) *Un sistema di welfare mediterraneo*, Donzelli, Roma.

vissuta. In ogni caso la scuola è tutt'oggi un'agenzia nella quale permangono le differenze sociali e non è un valido strumento di ascesa sociale, così i giovani di origine straniera, inseriti in questo contesto sono maggiormente soggetti a ripetente, abbandoni, rispetto ai loro compagni autoctoni. Di conseguenza è indispensabile aiutare le seconde generazioni dando loro la possibilità di avere le stesse possibilità dei loro compagni, altrimenti potrebbero sentirsi in opposizione rispetto al Paese nel quale stanno crescendo.

Il successo e l'insuccesso scolastico, secondo Andrea Ravecca, e in base alle intuizioni di LeComte e Dworkin (1991), "possono essere raggruppati in quattro grandi categorie: fattori relativi agli studenti, fattori relativi al background d'origine, fattori relativi alla scuola, fattori riferibili all'interazione di questi tre ordini di variabili, all'interno di un frame sovrastrutturale che rappresenta lo sfondo su cui si realizza l'azione sociale. Il combinarsi di questi fattori mette in moto un effetto moltiplicatore delle cause che possono favorire/inibire il successo scolastico, un effetto analizzabile solo con un approccio olistico, secondo il paradigma weberiano che legge gli eventi come frutto di un'interazione tra l'intenzionalità dell'attore sociale e le caratteristiche (vincoli o facilitazioni) della struttura ambientale, in particolare quelle delle istituzioni formative"¹⁹.

Altri indicatori utili per prevedere quali possono essere i percorsi sociali che faranno gli studenti di origine straniera sono alcune caratteristiche del sistema scolastico italiano. Questo, infatti, è riconducibile ad un modello democratico, dato che in Italia, nel corso degli ultimi decenni si sono realizzate politiche di innalzamento dell'obbligo scolastico e stando a quanto sostiene Landri si sono svolti "tentativi di comprensivizzazione del curriculum che prolungano la scelta degli indirizzi di studio e, quindi, le traiettorie di professionalizzazione allo scopo di garantire eguaglianza di opportunità al di là delle origini sociali"²⁰.

Tutte le problematiche citate sono presenti nelle scuole italiane in base a quanto emerso in studi svolti per individuare il vissuto degli studenti stranieri, comparati ai loro compagni italiani²¹. Semplificando, le problematiche più evidenti nelle scuole italiane sono: accoglienza, incontro tra culture diverse, preparazione degli insegnanti, modalità e ritmi di apprendimento, riuscita scolastica e scelte future. Il disagio scolastico delle seconde generazioni non va considerato soltanto nell'ottica di un problema di crescita e di stati psicologici differenziati entro la popolazione giovanile, ma considerato e trattato come un indicatore di rischio sociale ed educativo.

19 Ravecca A., (2009). *Studiare nonostante*, Franco Angeli, Milano, p. 15.

20 Landri P., op. cit., pp. 228-229.

21 Cfr. gli studi di Favaro, Napoli, 2002; Unicef, Caritas Italiana, 2005; Farina, 2006; D'Ignazi, 2008, Della Zuanna G. Farina P. Strozza S. (2009).

Le politiche inclusive delle seconde generazioni vanno inserite e considerate all'interno delle più generali politiche volte all'integrazione degli immigrati che dovrebbero avere i seguenti aspetti-obiettivi:

- massimizzare l'utilità dell'immigrazione per il paese di arrivo. Quando un Paese ha la pretesa di controllare l'immigrazione irregolare dovrebbe parallelamente favorire l'integrazione di chi è arrivato in maniera regolare, che in genere ha tassi minori di devianza e coloro che sono maggiormente istruiti hanno meno problemi nei processi di assimilazione nel mercato del lavoro. Agendo in questo modo si favoriscono indirettamente percorsi di ascesa sociale per le seconde generazioni;

- tutelare il benessere e l'integrità delle persone immigrate. Se si osserva quanto accade nei Paesi con una tradizione migratoria più antica di quella italiana, salta all'occhio l'"effetto migrante sano", vale a dire che le seconde generazioni, come gli adulti immigrati, quando sono arrivati nel Paese di destinazione presentano una condizione di salute spesso migliore di quella dei coetanei. Tuttavia, in seguito questa differenza scompare rapidamente perché da un lato vivono in abitazioni insalubri, dall'altro perché non ritrovano un contesto sociale allargato, come nei Paesi di origine, per cui vivono situazioni di isolamento e di conseguenza delle forme depressive che favoriscono l'insorgere di malattie organiche. Diventa quindi indispensabile promuovere attività di animazione interculturale comprendenti lo sport, il teatro, il sostegno linguistico ed il sostegno linguistico e scolastico;

- interazione positiva, o un basso conflitto tra minoranze immigrate e maggioranze e minoranze nazionali. Una scarsa integrazione culturale può scaturire forti conflitti interetnici come si è verificato nelle periferie parigine nell'ottobre del 2005;

- la capacità se non di produrre, almeno di evitare danni "transnazionali", ovvero che riguardino i paesi di origine o paesi terzi²².

La scuola italiana sta formando molti giovani di origine straniera, che come i loro coetanei italiani, se non trovano uno sbocco lavorativo in Italia, fuggiranno all'estero, andando così ad infoltire il numero dei cervelli in fuga. Tra i vari motivi per cui molti di questi vanno all'estero c'è anche il confronto con la dura realtà delle discriminazioni, fenomeno meno frequente in certi Paesi esteri dove la meritocrazia conta meno del passaporto.

2. L'accoglienza.

La scuola è l'agenzia di socializzazione dove si possono indagare ed ana-

22 Cfr. Zincone G., (2009). Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa, il Mulino, Bologna.

lizzare con maggiore facilità le modalità con cui i minori stranieri si integrano nella società di accoglienza, perché essa svolge le fondamentali funzioni di formazione, socializzazione ed istruzione. L'istituzione scolastica per compiere in maniera completa la sua 'mission' deve dotarsi della pedagogia interculturale, attraverso la quale fungere anche da agenzia di mediazione tra le culture, interpretando l'accoglienza come il riconoscimento e la valorizzazione degli alunni e ponendo molta attenzione alle modalità comunicative e al clima che si instaura all'interno delle classi. Le 191 nazioni rappresentate dagli immigrati in Italia hanno posto la questione dell'incontro tra le culture, che in ambito scolastico si traduce necessariamente in pedagogia interculturale. Su questo Graziella Favaro (2002, 2004) ci ha insegnato che nell'incontro tra le culture, affinché si verifichi un processo dialettico e di reale ascolto, è necessario che gli attori sociali in gioco si pongano con un atteggiamento empatico, in modo da conoscere realmente il mondo dell'altro. Nel confronto tra le culture, la relazione empatica acquisisce autorevolezza se si dota della prospettiva cosmopolita, grazie alla quale l'attore sociale si libera dei fardelli costituiti dai retaggi culturali del nazionalismo e interiorizza l'altro, rifiutando il principio del "o...o" per assumere l'habitus del "sia ... sia" (Beck, 2003). Nelle scuole la verticalità della relazione insegnante-alunno presuppone che l'atteggiamento empatico debba essere mostrato in prima battuta dall'istituzione per favorire un clima di accoglienza, di attenzioni didattiche e linguistiche, grazie al quale lo studente sia messo nelle condizione di stabilire relazioni serene e di intraprendere un percorso identitario virtuoso, dunque di autostima, attraverso una serena auto ed etero-percezione, preconditione fondamentale per attivare il processo di apprendimento e quindi della riuscita scolastica²³.

Incontro tra culture, empatia e cosmopolitismo a scuola si declinano attraverso l'accoglienza. L'Italia, che rispetto agli altri Paesi europei con una lunga tradizione di immigrazione è arrivata dopo su tutti i fronti per gestire il fenomeno, per quanto riguarda l'accoglienza degli studenti di seconda generazione ha scelto di intraprendere la strada dell'integrazione interculturale, vale a dire quella universalistica, che consiste nell'offrire servizi a tutti indistintamente, senza concepire le culture altre come rigide, ma al contrario come integrabili con quella italiana²⁴.

23 Cfr. Chari, 1994; Giovannini, Quierolo Palmas, 2002

24 Il modello italiano di accoglienza si distingue da quelli presenti nei Paesi del nord Europa, che sono:

- il modello tedesco monoculturale della separazione, dove ci sono scuole separate, ma questo modello in diversi casi è voluto anche dalle stesse comunità etniche. L'istruzione tedesca è modellata su una rigida tripartizione: scuola di avviamento professionale, scuola tecnica e liceo (l'unico che concede l'accesso all'università). La commissione per i diritti umani dell'Onu nel 2006, ha bocciato il sistema scolastico tedesco, ritenuto selettivo e segregante, perché accusato di creare situazioni di svantaggio agli immigrati

Il primo aspetto che si è indagato nella ricerca è proprio la presenza/ assenza, nelle singole scuole, della commissione "Accoglienza-Intercultura". Questo dispositivo non è molto diffuso nelle scuole del territorio della provincia chietina, seppure la maggior parte di esse (55,3%) ne ha una in organico. Questo dato è sintomo del fatto che rispetto alle seconde generazioni anche in questo territorio molti istituti scolastici si stanno adoperando per dare una risposta organica, razionale ed efficace. Tuttavia, il dato riguardante le scuole dove la commissione di accoglienza è assente, che raggiunge il 44,7%, è di notevole consistenza e fa riflettere sulla difficoltà di queste scuole ad adottare prassi di tipo inclusivo. Queste scuole, se non nell'immediato sicuramente nel medio termine, rischiano di trovarsi nella condizione di dover ricorrere a provvedimenti d'urgenza, tamponando in malo modo situazioni che si potrebbero affrontare con serenità qualora le creassero nel breve termine.

Nelle scuole dove è presente, la commissione di accoglienza è composta nell'80,9% dei casi soltanto da docenti e nel restante 19,1% è di tipo interistituzionale. Sono dunque ancora poche nel territorio analizzato le scuole che si sono aperte all'esterno, avendo creato una rete, che consente loro di interagire costantemente con diversi attori sociali, grazie alla quale si favoriscono processi di inclusione per le seconde generazioni. La tipologia di scuola dove è maggiormente presente una commissione formata da più attori sociali è la secondaria di primo grado, quella, invece, dove è meno presente è la secondaria di secondo grado.

Tab. n. 1 Tipologia di scuola - Presenza di una commissione di accoglienza nell'istituto

	Nessuna risposta	Si	no	Totale
Direzione Didattica	-	68,4%	31,6%	100,0%
Istituto comprensivo	-	40,7%	59,3%	100,0%
Scuola Secondaria I° grado	-	71,4%	28,6%	100,0%
Scuola Secondaria II° grado	4,3%	56,5%	39,1%	100,0%
Totale	1,3%	55,3%	43,4%	100,0%

Nell'analisi bivariata tra la tipologia di scuola e la presenza/assenza della commissione di accoglienza (Tab. n. 1), il dato più rilevante è negativo, perché questo tipo di organismo è assente in quasi 6 istituti comprensivi su 10. Risalta questo dato perché gli istituti comprensivi sono le scuole più diffuse sul territorio e soprattutto perché in questo momento storico le seconde generazioni sono maggiormente presenti in questa tipologia di scuola, per cui attivare processi inclusivi e di integrazione, attraverso la creazione di una commissione di accoglienza, è fondamentale per aiutare questa particolare fetta della popolazione studentesca a svolgere percorsi identitari virtuosi, affinché siano aiutati nella costruzione di relazioni serene sia con i compagni sia con gli insegnanti dal primo giorno di scuola. Se la scuola si dota di questo strumento, sostenendo la creazione di relazioni serene, gli studenti di origine straniera e le loro famiglie si sentiranno parte della comunità scolastica e quindi della società nella quale vivono, in questo modo si prevencono eventuali sentimenti di rancore o di ostilità verso il Paese di arrivo. Al contrario il dato maggiormente positivo riguarda le scuole secondarie di primo grado, dove è presente nel 71,4% di queste. Le percentuali delle altre tre tipologie di scuole sono sicuramente più confortanti, rispetto al dato degli istituti comprensivi, tuttavia, anche in questi casi la commissione di accoglienza è assente in troppe scuole, per cui è opportuno che tutte se ne dotino, alla luce di quanto affermato sopra.

Riguardo all'osservazione della distribuzione della commissione sul territorio, i tre aspetti più importanti emersi sono:

1. tra i centri maggiori, il dato più preoccupante riguarda Lanciano dove la commissione è assente nel 54,5% delle scuole, mentre a Chieti la situazione è decisamente migliore con una presenza che copre il 78,6% dei casi, come anche a Ortona e Francavilla, entrambe con il 60% e a Vasto (57,1%);

2. è assente in Comuni medio-piccoli di una certa rilevanza come Guardagrele, Fossacesia e San Vito;

3. a San Salvo, Comune molto sensibile all'integrazione dei cittadini stranieri, solo la metà delle scuole ha previsto questo tipo di organismo.

Le scuole che hanno sostenuto di avere deliberato collegialmente la

e agli individui in stato di povertà;

- il modello di assimilazione francese ha l'obiettivo di integrare tutti gli studenti nel sistema sociale dominante, attraverso l'azzeramento di tutte le differenze, perché si ritiene debbano essere vissute soltanto nella sfera privata e ci si debba rifare ad un modello unico: quello francese;
- il modello anglosassone e olandese del multiculturalismo nel quale vengono valorizzate le differenze, le comunità etniche si fanno garanti delle differenze, le scuole sono libere di insegnare quello che vogliono, ma gli esami finali devono rispettare degli standard nazionali, il risvolto negativo è che l'individuo si sente schiacciato sotto il peso eccessivo del controllo sociale della comunità di appartenenza.

presenza di una commissione di accoglienza sono poco più della metà (52,6%), a questa domanda non ha risposto un numero consistente di interpellati, il 35,5%. Le scuole che hanno stabilito in modo collegiale di istituire una commissione di accoglienza sono soprattutto le secondarie di primo grado e le direzioni didattiche. In oltre otto scuole su dieci la commissione di accoglienza è costituita da soli docenti, la tipologia di scuola maggiormente aperta all'esterno e che è riuscita a creare una rete per quanto riguarda la composizione della commissione di accoglienza è la secondaria di primo grado, mentre quella dove la commissione è composta soprattutto da docenti è la direzione didattica. Sono evidenti le difficoltà di queste ultime scuole all'apertura al territorio.

Se la commissione di accoglienza è presente in poco più della metà delle scuole provinciali, il dato sulla presenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri è decisamente più confortante, in quanto è previsto in quasi i tre quarti degli istituti scolastici del territorio indagato. Tra i Comuni più popolosi, Chieti è quello in cui si riscontra la percentuale maggiore (92,9%) di scuole dove è stato attivato un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri, che è presente su tutto il territorio di San Salvo, mentre Lanciano si conferma un territorio che stenta a progettare questi interventi, dato che nel 45,5% delle sue scuole non è previsto questo tipo di intervento, nonostante in questa città la percentuale delle seconde generazioni sulla popolazione immigrata totale corrisponda ad un quinto, un dato da non sottovalutare.

Tab. n. 2 Presenza/assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri – Presenza/assenza di una commissione di accoglienza nell'istituto

		Presenza/assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri			
		Nessuna risposta	si	no	Totale
Presenza/assenza di una commissione di accoglienza nell'istituto	si	2,4%	85,7%	11,9%	100,0%
	no	3,0%	60,6%	36,4%	100,0%

Incrociando i dati riguardanti la presenza/assenza di una commissione di accoglienza con quelli sulla presenza/assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli studenti stranieri (Tab. n. 2) è interessante notare che dove la commissione è presente è più alta la possibilità che la scuola si sia dotata anche

di un progetto specifico di accoglienza (85,7%), mentre dove la commissione è assente il progetto è presente in poco più di 6 plessi su 10. Questi dati possono apparire scontati, tuttavia, confermano che quanto più la scuola si dota di organismi atti ad accogliere gli studenti di origine non italiana, maggiore è la possibilità che si favoriscono percorsi virtuosi per questi studenti, permettendo loro di trovarsi nelle stesse condizioni dei loro compagni autoctoni.

Il progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri è stato predisposto in particolare nella totalità delle scuole secondarie di primo grado e nell'84,2% delle direzioni didattiche. Nelle altre due tipologie di scuole, vale a dire gli istituti comprensivi e le scuole secondarie di secondo grado, sono presenti rispettivamente nel 66,7% e nel 65,2% dei casi. Tuttavia, anche in questo caso emergono delle importanti lacune, che dovrebbero essere colmate al più presto per gli stessi motivi affrontati nell'analisi della presenza della commissione di accoglienza. Questi dati inducono a porre sotto la lente di ingrandimento gli istituti comprensivi perché in un terzo di questi è assente un progetto specifico di accoglienza, pertanto si possono fare le seguenti tre ipotesi:

1. sono pochi i ragazzi di seconda generazione e non hanno problemi di integrazione;
2. il fenomeno ha ancora numeri bassi, per cui non si è ancora raggiunta una certa consapevolezza che induca dirigenti ed insegnanti a prendere provvedimenti in tal senso;
3. rispetto al fenomeno non ci si pone con la giusta ottica e viene visto in modo superficiale, ma bisogna stare attenti che non si verifichino situazioni gravi, per cui si debba ricorrere a provvedimenti d'urgenza.

2.1. Come viene accolto lo studente straniero.

L'immigrazione in Italia si sta caratterizzando negli ultimi anni, oltre che per essere prevalentemente a carattere familiare, per il fatto che una parte degli immigrati decide di rimanere, mentre una seconda è formata dai flussi, che in questo periodo di crisi economica stanno aumentando sia in entrata, che in uscita dal nostro Paese²⁵. Le scuole che hanno deciso di intraprendere la strada dell'accoglienza per rendere efficace questo servizio devono costantemente promuovere azioni di formazione del personale, perché nel corso degli anni mutano le etnie che giungono in Italia e che si stabiliscono in determinate zone, di conseguenza la scuola deve essere flessibile sulle modalità di accoglienza per trovare gli strumenti più adatti al dialogo con le varie culture di appartenenza, dato che nel processo di accoglienza si deve necessariamente partire dalla relazione tra la stessa istituzione scolastica e

²⁵ Secondo Mixa, il magazine dell'Italia multi-etnica, nel 2010 si sono stimate 20.000 partenze, verso i Paesi di origine, a causa della crisi economica.

la famiglia dello studente. Per raggiungere questo risultato gli strumenti da attivare sono, oltre alla formazione degli insegnanti e all'attivazione di laboratori per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua per gli studenti neo-arrivati e di potenziamento linguistico, il ricorso a figure esterne come facilitatori linguistici e i mediatori culturali, la disponibilità di materiale informativo tradotto in molte lingue e una biblioteca cartacea e multimediale ricca di testi narrativi per bambini e adolescenti, che abbiano come tema centrale il pluralismo culturale, e di libri plurilingui, di testi facilitati, di dizionari, di video e cd rom.

Nell'indagine sono state indagate quali sono le modalità con le quali viene predisposto il piano di accoglienza, nel 73,7% di scuole dove è stato previsto, questo organismo presenta le seguenti caratteristiche:

- in metà delle scuole è stata disposta una flessibilità nei tempi di inserimento scolastico degli alunni giunti in Italia pochi giorni prima dell'iscrizione scolastica;
- un'attività di presentazione e conoscenza si attiva nel 56,6% dei plessi;
- il protocollo di accoglienza è stato predisposto soltanto in poco più di un terzo delle scuole;
- viene chiesto il coinvolgimento dei genitori degli alunni stranieri, secondo i protocolli, in un quarto dei casi;
- nel 53,9% delle scuole vengono organizzati percorsi interculturali;
- agli alunni stranieri vengono messi a disposizione materiale e sussidi didattici ad hoc in poco più della metà degli istituti.

Se si osserva come le singole metodologie di accoglienza vengono utilizzate nelle quattro tipologie di scuola emerge che per ognuna di queste le prassi maggiormente utilizzate sono:

- *nelle direzioni didattiche* i tempi distesi di inserimento, l'attività di presentazione e conoscenza, l'organizzazione di percorsi interculturali;
- *negli istituti comprensivi* l'organizzazione di percorsi interculturali, i tempi distesi inserimento scolastico, l'attività di presentazione e conoscenza;
- *nelle scuole secondarie di primo grado* la predisposizione di materiale e sussidi didattici ad hoc, l'attività di presentazione e conoscenza, l'organizzazione di percorsi interculturali e i tempi distesi di inserimento;
- *nelle scuole secondarie di secondo grado* la predisposizione di materiale e sussidi didattici ad hoc e l'organizzazione di percorsi interculturali.

Le scuole esaminate condividono quasi interamente le pratiche di accoglienza, tutte e quattro le tipologie, infatti, presentano almeno un elemento in comune: l'organizzazione dei percorsi interculturali, seppure con un'intensità diversa. Due sono i dati molto positivi, entrambi caratteristici dei cicli scolastici nei quali sono inseriti gli studenti fino ai quattordici anni:

1. attraverso i tempi distesi di inserimento vengono rispettati tempi di adattamento alla nuova realtà dei neo arrivati;
2. l'attività di presenza e conoscenza è lo strumento per accelerare e favorire l'inserimento in classe, attraverso il quale si instaura da subito un processo di reciproca conoscenza tra autoctoni e stranieri.

Nonostante ciò, questi dati positivi non devono farci dimenticare che in più di un quarto delle scuole della provincia non è presente un piano di accoglienza. Sempre nel 73,7% delle scuole dove è previsto un progetto di accoglienza specifico per gli studenti stranieri, il periodo di accoglienza non è uguale in tutte le scuole, nella maggior parte dei casi è variabile a seconda delle caratteristiche e delle esigenze degli studenti, a questa domanda quasi il 12% degli intervistati ha addirittura risposto che non c'è un tempo definito, il 5,3% sostiene che nell'istituto in cui lavora il periodo di accoglienza ha una durata annuale e un altro 5,3% al contrario limita questo periodo ad una sola settimana. Mettendo in relazione la durata media del periodo di accoglienza e la presenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri emerge che dove quest'ultimo è presente è più alta la possibilità che possa variare a seconda delle esigenze degli studenti.

Tab. n. 3 Tipologia di scuola - Durata media del periodo di accoglienza

	Direzione Didattica	Istituto comprensivo	Scuola Secondaria I° grado	Scuola Secondaria II° grado
nessuna risposta	5,3%	14,8%	-	26,1%
una settimana	5,3%	-	-	13,0%
Quindici giorni	-	11,1%	-	8,7%
un mese	-	3,7%	-	17,4%
dipende dai casi	78,9%	59,3%	57,1%	13,0%
un anno scolastico	10,5%	3,7%	-	4,3%
non ha un tempo definito	-	7,4%	42,9%	17,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Come si può evincere dalla Tab. n. 3 la tipologia di scuola dove dirigenti ed insegnanti hanno stabilito di essere, rispetto alle altre, maggiormente flessibili nella durata media del periodo di accoglienza è la direzione didattica, quella dove al contrario la variabilità è molto bassa e si registra una maggiore rigidità è la scuola secondaria di secondo grado, ma nel 17,4% di queste non è stato definito il periodo medio dell'accoglienza, probabilmente perché il problema non si è posto. Anche nelle altre due tipologie di scuola è largamente preferibile la flessibilità, in base alle esigenze degli studenti, ma c'è da sottolineare che nelle secondarie di primo grado il 42,9% degli intervistati ha risposto che non è definito il tempo utilizzato per l'accoglienza. Si può quindi tranquillamente affermare che in tutte le scuole medie della provincia di Chieti, nelle quali è previsto il progetto di accoglienza per gli studenti stranieri, la durata dell'accoglienza non è rigidamente vincolata ad una tempistica particolare, ma c'è molta flessibilità nell'accoglienza.

Tab. n. 4 Da chi è composta la commissione accoglienza nell'istituto - Durata media del periodo di accoglienza

	nessuna risposta	solo docenti	di tipo interistituzionale
nessuna risposta	29,4%	2,9%	-
una settimana	-	5,9%	25,0%
quindici giorni	5,9%	8,8%	-
un mese	5,9%	8,8%	-
varia a seconda del bambino/dipende dai casi	47,1%	47,1%	75,0%
un anno scolastico	5,9%	5,9%	-
non ha un tempo definito	5,9%	20,6%	-
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Nelle scuole in cui la commissione d'accoglienza è composta solo da docenti, la maggior parte (47,1%) ha previsto una durata del periodo di accoglienza variabile a seconda delle esigenze degli studenti ed il 20,6% non ha stabilito quanto dovrebbe durare questo periodo di accoglienza. In quelle in cui, invece, la commissione di accoglienza è di tipo interistituzionale, i tre quarti ha stabilito che il periodo di accoglienza debba essere variabile e il restante quarto che debba avere la durata di una settimana. La notevole differenza (Tab. n. 4) tra le tipologie delle commissioni di accoglienza riguardo alla durata media del periodo di accoglienza mette in luce l'assenza di una pianificazione organizzata a livello centrale che comporta due tipologie di rischio, il primo è l'incapacità di fornire una risposta uniforme in un territorio relativamente limitato come la provincia di Chieti, rispetto a zone italiane più estese; il secondo è il generarsi di squilibri sulla capacità di accoglienza e di flessibilità rispetto non solo allo studente di origine straniera che si iscrive all'inizio dell'anno scolastico, ma anche a chi giunge ad anno scolastico avviato.

Nelle finalità delle strategie di accoglienza messe in atto viene data maggiore importanza alla preparazione degli insegnanti, affinché siano in grado di affrontare la situazione, e alla conoscenza della storia del nuovo arrivato; vengono ritenuti meno importanti la facilitazione della socializzazione e creare un clima in cui prevalgano le azioni positive. Sarebbe opportuno dare un maggior peso al clima e ai momenti di socializzazione. Consentire alla scuola e agli insegnanti di attrezzarsi per rispondere meglio alla nuova situazione è un'esigenza molto sentita in tutte le scuole, ma in misura maggiore nelle scuole medie di primo grado e meno nelle secondarie di secondo grado. Questa scala di esigenze è legittima date le carenze didattiche in cui versano le scuole medie inferiori e quindi le difficoltà che possono incontrare gli studenti di origine straniera che le frequentano. Considerando la presenza/assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri, l'esigenza per gli insegnanti di acquisire competenze per affrontare la nuova situazione è maggiore dove questo è presente.

Quanto più la scuola è in grado di aprirsi al territorio, facendo rete con altri attori sociali, più sarà in grado di fornire una risposta formativa completa, efficace ed esauriente ai suoi studenti. Per quanto riguarda gli studenti di origine straniera, è particolarmente importante il servizio di mediazione linguistica. Le funzioni che il mediatore linguistico e culturale può svolgere in ambito scolastico sono: collaborare all'accoglienza, al tutoraggio e facilitare l'inserimento degli studenti neo arrivati e le loro famiglie; mediare tra studenti ed insegnanti, fornendo a questi ultimi informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno; interpretariato;

fare proposte relative a percorsi didattici di educazione interculturale per favorire la conoscenza delle culture dei Paesi e delle lingue di origine. Nelle scuole del territorio esaminato è ampissima (più di nove casi su dieci) l'opinione che la collaborazione con le realtà esterne alla scuola possa favorire l'inserimento di alunni stranieri. Gli attori sociali che vengono ritenuti maggiormente efficaci per l'inserimento degli alunni stranieri sono i mediatori culturali, gli unici che raggiungono la ragguardevole percentuale del 57,9%, il facilitatore linguistico ed il Comune (entrambi con il 39,5%); vengono considerati meno importanti le azioni portate avanti dal terzo settore (19,7%), dall'ufficio scolastico provinciale e dagli assistenti sociali (entrambi con il 6,6%) e dall'Asl (3,9%).

Mettendo in relazione questi dati con le tipologie di scuole si rileva che:

- il facilitatore linguistico viene ritenuto più utile nelle secondarie di secondo grado;
- il mediatore culturale è ritenuto più importante negli istituti comprensivi e nelle secondarie di secondo grado un 39,1% lo ritiene importante ed un altro 39,1% no;
- l'Asl raggiunge un risultato di una certa consistenza soltanto nelle secondarie di primo grado (14,3%);
- il rapporto con il Comune viene valutato di una certa rilevanza soprattutto negli istituti comprensivi;
- il supporto dell'ufficio scolastico provinciale viene considerato abbastanza importante in particolare nelle direzioni didattiche;
- il terzo settore viene ritenuto fondamentale soprattutto nelle secondarie di secondo grado (30,7%);
- l'assistente sociale è importante in particolare per le direzioni didattiche.

Secondo gli intervistati ci sono altre realtà in grado di facilitare l'inserimento degli alunni stranieri nel percorso scolastico, si tratta di: comunità montana, operatori del sostegno extra scolastico, parrocchie, le visite guidate ai musei e le ricerche guidate nelle biblioteche e le equipe socio-psico-pedagogiche.

È largamente diffusa anche la percezione che le pratiche d'inserimento facilitano le relazioni extrascolastiche (l'89,5% degli interpellati), dunque considerando tutte le variabili indipendenti: tipologia di scuola, Comune, presenza/assenza di un progetto di accoglienza e composizione della commissione di accoglienza sono molto basse le percentuali di coloro che non hanno questa sensazione. Le pratiche di inserimento sono considerate molto importanti nella facilitazione delle relazioni extrascolastiche, dato che hanno risposto abbastanza il 47,4% e molto il 36,8% degli intervistati. I contesti nei quali le pratiche di inserimento hanno un'efficacia risultano essere: il mondo dello sport, i grup-

pi dei pari, le associazioni culturali, le parrocchie, le famiglie e più in generale sono importanti per l'inserimento relazionale nel contesto sociale.

Tab. n. 5 Presenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri - In quale grado le pratiche d'inserimento facilitano le relazioni extrascolastiche

	nessuna risposta	molto	abbastanza	poco	Totale
nessuna risposta	66,7%	33,3%	-	-	100,0%
Si	7,1%	35,7%	50,0%	7,1%	100,0%
No	11,8%	41,2%	47,1%	-	100,0%

Nell'analisi bivariata tra quanto si ritiene che le pratiche di inserimento possano facilitare le relazioni extrascolastiche e le variabili indipendenti emerge che sia dove assente, che dove è presente un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri (Tab. n. 5) la maggioranza ritiene positiva la relazione con l'esterno; è la scuola secondaria di primo grado quella dove è maggiormente spiccato il consenso verso l'apertura all'esterno; per quanto riguarda i Comuni, colpisce il dato di Lanciano, che questa volta è positivo, in quanto il 63,6% degli intervistati è d'accordo col ritenere positiva l'esperienza del confronto con l'esterno; rispetto alla composizione della commissione accoglienza nell'istituto, dove questa è di tipo interistituzionale c'è una totale propensione a ritenere che le pratiche di inserimento facilitano le relazioni extrascolastiche, mentre dove è composta da soli docenti, l'8,8% ritiene che queste abbiano una scarsa incidenza sui rapporti al di fuori dell'ambito scolastico.

È piuttosto diffusa (52,6%) anche l'opinione che le norme relative all'inserimento degli alunni stranieri non siano adeguate, soprattutto coloro che operano nelle direzioni didattiche (73,7%) e nei comuni di Chieti (57,1%), Aversa (66,1%), Lanciano (54,5%) e Vasto (42,9%). Rispetto alla composizione della commissione di accoglienza, in entrambi i casi c'è una netta divaricazione tra chi le ritiene adeguate e chi sostiene che andrebbero modificate, mentre incrociando questa variabile dipendente con quella sulla presenza/assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri emerge che in entrambi i casi prevale un'idea contraria alle norme vigenti.

3. L'importanza dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua.

La questione dell'apprendimento della lingua italiana è il nodo primario per l'inserimento e per la riuscita scolastica degli studenti di origine straniera. Per questi alunni comprendere e farsi capire da compagni autoctoni ed insegnanti è il primo passo verso l'integrazione. La presenza di questi studenti offre alla scuola italiana la possibilità di modificare e di riorganizzare le strategie educative. La scuola italiana soltanto negli ultimi anni si è decisa a rafforzare e ad estendere a tutti gli ordinamenti scolastici l'insegnamento della lingua inglese, si spera che impieghi meno tempo a rendere stabile ed efficiente l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, anche perché gli studenti che crescono bilingui hanno una formidabile occasione formativa. Studi sul bilinguismo hanno dimostrato che gli individui bilingui sono in grado di svolgere carriere scolastiche, e non solo, più brillanti e di acquisire ottime capacità di ricezione. Data l'annosa questione del deficit demografico italiano, compensato parzialmente proprio dalla maggiore prolificità delle donne immigrate, rispetto a quelle italiane, se non si considerano le seconde generazioni come gli italiani del futuro e non si offrono loro opportunità formative adeguate ai loro bisogni, l'Italia nel medio termine rischia di perdere ulteriormente competenze e che si alimenti il brain drain, che per il momento riguarda soltanto i giovani autoctoni, ma in futuro potrebbe coinvolgere anche le seconde generazioni²⁶. In tutte le scuole italiane dovrebbe diventare centrale la questione dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua per gli studenti non italiofoni, prevedendo risorse sistematiche e modificazioni nell'offerta formativa, adattando i programmi scolastici, anche alla luce di quanto previsto dalla normativa.

Gli strumenti da utilizzare per insegnare l'italiano come seconda lingua possono essere di vario tipo, dall'impiego di mediatori e facilitatori linguistici, all'utilizzo di momenti gruppali che favoriscano gli studenti di origine straniera nell'acquisizione delle capacità di raccontare, esprimersi e di apprendere, favorendo così una completa conoscenza dell'italiano. Tuttavia, in questo percorso c'è sempre da tener presente che per questi alunni è importante non perdere il patrimonio culturale d'origine, nel quale va compresa anche la lingua d'origine. Quest'ultima non è un ostacolo da rimuovere, ma al contrario è un fondamentale elemento per la costruzione di un'identità completa del minore di seconda generazione, che viene anche agevolato da essa nella fase di apprendimento. Come si è delineato nel paragrafo introduttivo, riguardo

²⁶ In un'altra ricerca sulle seconde generazioni che il sottoscritto sta svolgendo attraverso interviste qualitative, diversi giovani, che stanno frequentando le secondarie di secondo grado e l'università, o che sono laureati da poco, hanno riferito che se l'Italia non offrirà loro opportunità di lavoro adeguate, sono disposti ad emigrare in un altro Paese.

all'assimilazione segmentata emersa dalla ricerca condotta da Portes e Zhou, l'assimilazione selettiva è quella che ha permesso alle nuove seconde generazioni presenti negli Stati Uniti l'ascesa sociale rispetto alle prime generazioni. L'assimilazione selettiva consiste nella conservazione dei tratti identitari²⁷, tra i quali quello più caratteristico è la lingua, che permette anche il rafforzamento della propria autostima. Al contrario coloro che dimenticano, o rifiutano, la lingua d'origine hanno dei seri problemi nel percorso di crescita. Lo studente immigrato non dovrebbe essere mai considerato una tabula rasa da riempire con una nuova lingua. L'atteggiamento dell'insegnante, come quello di tutti coloro che hanno a che fare con gli immigrati, dovrebbe essere sempre relativista²⁸, anche perché c'è da considerare che moltissimi immigrati, compresi i loro figli, soprattutto quelli che provengono dai Paesi che sono stati colonizzati, conoscono almeno due lingue: l'inglese o il francese, la lingua ufficiale del loro Paese ed il dialetto locale. Per questo non andrebbe mai disapprovato l'uso della lingua d'origine all'interno della famiglia immigrata, altrimenti si rischia di innescare delle dinamiche che possono determinare un processo di auto-svalorizzazione nei bambini immigrati, che perderebbero la motivazione all'apprendimento e di conseguenza verrebbe indebolita la loro autostima. L'antidoto a questi percorsi svalutanti e demotivanti, che potrebbero diventare la base dell'inserimento negli strati svantaggiati della popolazione, è quello di

²⁷ Sull'identità molte sono le definizioni sia psicologiche che sociologiche. In questo caso prendiamo in considerazione alcune definizioni di sociologi. Secondo Castells "è un processo di costruzione di significato fondato su un attributo culturale, o su una serie di attributi culturali in relazione tra loro e ogni individuo può sviluppare molteplici identità, ma tale pluralità è causa di stress e contraddizioni", Castells M. (2004). Il potere delle identità. Università Bocconi, Milano, pag. 6. La Spedico specifica che "l'identità si presenta come un intreccio di componenti individuali e collettive e segna il confine tra la sfera della soggettività e quella dell'oggettività. È una sorta di pelle della quale non si può fare a meno, vuoi perché ci definisce, vuoi perché ci consente di entrare in relazione con il mondo. Senza identità, infatti, non ci si può collocare nella realtà sociale, compiere scelte coerenti, individuare linee di condotta significative", Spedico E. (2006). Per incontrare la Sociologia, Rivista Abruzzese, Lanciano, pag. 152. Per Luhman, invece, "si parla sempre di identità di qualcosa per qualcuno sulla base di una specifica distinzione. Un'identità è una generalizzazione simbolica che si impone al flusso dell'esperire di senso consentendo a quest'ultimo di riferirsi a se stesso e di accrescere così la propria complessità", Baraldi C. Corsi G. Espito E. (1990). Glossario dei termini della teoria dei sistemi di Niklas Luhman, Montefeltro, Urbino.

²⁸ Luciano Gallino offre la seguente definizione di relativismo culturale: "il relativismo culturale sostiene che ogni valore, ogni norma, ogni manifestazione di un bisogno e tutti i comportamenti che ne seguono, debbono e possono venire giudicati esclusivamente nel contesto della società e della cultura entro la quale sono inseriti. (...) la maggior parte delle società conosciute presenta classi di elementi culturali e caratteristiche strutturali, sia diacroniche che sincroniche, notevolmente simili. (...) Come raccomandazione morale, il relativismo culturale equivale all'invito di guardarsi dall'etnocentrismo, cioè dall'inclinazione a considerare intrinsecamente superiore la propria società e cultura". Gallino L. (2004) Dizionario di sociologia. UTET, Torino, pagg. 541 - 542.

stimolare questi alunni a ricomporre le proprie storie, valorizzando le loro origini, favorendo un rafforzamento identitario, caratterizzato dalla possibilità di attingere a due patrimoni culturali, stimolando anche il coinvolgimento delle comunità di appartenenza e delle famiglie stesse²⁹.

Gli studenti di origine straniera, quando giungono in Italia si trovano a dover imparare l'italiano per utilizzarlo in due contesti diversi e ben distinti, vale a dire quello della quotidianità e quello dello studio. Il periodo di apprendimento è differente per i due ambiti nei quali si trova ad agire lo studente straniero. In ogni caso c'è da considerare che l'acquisizione degli strumenti linguistici dipendono dall'età di arrivo, dalla lingua d'origine, dalla scolarizzazione nel Paese di origine, dal background socio-culturale e non ultimo dalla percezione di accoglienza o di rifiuto che lo studente sente nel Paese di arrivo³⁰.

3.1 Caratteristiche dell'insegnamento della L2.

I programmi scolastici dedicati agli studenti stranieri sono discontinui e talvolta contraddittori, per una serie di fattori: l'eterogeneità della popolazione studentesca di origine straniera, la provenienza, la conoscenza della lingua italiana, la durata di permanenza nel nostro Paese, le caratteristiche dei sistemi educativi di provenienza. Tutti questi elementi non aiutano, ma complicano, nella definizione di percorsi educativi flessibili ed adattabili alle tante diverse situazioni che si vanno ad innescare in una cornice scolastica sostanzialmente rigida. Nonostante ciò è interessante quello che molti ragazzi di origine straniera hanno affermato sul sito della Rete G2 (www.secondegenerazioni.it), vale a dire che preferiscono restare in Italia, e non andar via a causa della crisi, perché l'italiano è l'unica lingua che conoscono e che sanno scrivere bene³¹, sebbene i recenti dati dell'Invalsi ci dimostrano che sulla L2 c'è ancora molto da fare, perché è emerso che il divario tra italiani e seconde generazioni è di 9,2 punti in italiano e di 8 in matematica già in seconda elementare. Se in matematica i ragazzi di origine stra-

29 Cfr. Favaro, 2007.

30 Anche se in questa ricerca non si è tenuto conto delle caratteristiche delle seconde generazioni, dato che l'obiettivo era un altro, si ritiene importante riportare la schematizzazione di Ruben Rumbaut (1997). Egli ha proposto il concetto di «generazione 1,5» che identifica quel gruppo compreso fra i 6 e i 12 anni che ha avviato il processo di socializzazione e la scuola primaria nel Paese di partenza, ma ha terminato la sua formazione scolastica in quello di arrivo. La generazione 1,25 è quella che emigra tra i 13 e i 17 anni, mentre la generazione 1,75 è quella che parte in età prescolare fra i 0 e 5 anni, i G2 sono i nati nel paese di arrivo dei genitori, vi sono poi i G2,5, a cui appartengono i figli di coppie miste.

31 Nel 2010 non si è arrestato il contributo demografico apportato dalle coppie straniere, il 18,8% dei nuovi nati, oltre 104mila, hanno almeno la mamma, se non entrambi i genitori nati all'estero (fonte Caritas, 2011).

niera riescono a recuperare, con l'italiano la difficoltà di raggiungere gli standard degli italiani autoctoni è maggiore. Questa difficoltà ha delle conseguenze negli anni successivi e si esplicitano con i ritardi e le bocciature. Questi dati dimostrano che questi ragazzi non sono stati messi in condizione di attivare quei percorsi virtuosi di cui si è argomentato nel precedente paragrafo, l'aspetto più preoccupante è proprio il fatto che conoscono soltanto l'italiano, dunque hanno perso per strada una parte consistente del loro bagaglio culturale di origine.

Tab. n. 6 Quante ore annue sono state dedicate, per alunno, all'insegnamento dell'italiano come L2

nessuna risposta	7,9
nessuna ora	22,4
fino a 40 ore	59,2
fino a 100 ore	6,6
fino a 200 ore	1,3
oltre 200	2,6
Totale	100,0

La discontinuità, la non uniformità e la mancanza di un coordinamento nell'insegnamento della L2 sono caratteristiche che appartengono anche al territorio analizzato, come emerge dalla tab. n. 6. Le ore annue dedicate, per alunno, all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua sono prevalentemente fino a 40 (59,2%), nel 6,6% dei casi sono fino a 100 e nel 3,9% delle scuole sono addirittura 200 ed oltre. Tuttavia, non si può non sottolineare che in più di un quinto di queste scuole non è prevista neanche un'ora di L2. Una percentuale importante e si auspica e si suppone che in quelle scuole ci sia un'esigua presenza di studenti di origine straniera, che probabilmente non hanno bisogno della L2, perché sono nati in Italia o giunti nel nostro Paese in età infantile. Se così non fosse agli studenti di origine straniera in difficoltà con l'italiano che frequentano queste scuole verrebbe preclusa l'opportunità di accedere ai licei e quindi ai lavori più qualificati, d'altronde in una recente indagine sui fabbisogni locali d'integrazione dei cittadini stranieri, condotta dalla Direzione centrale per le politiche dell'immigrazione e dell'asilo del Ministero dell'Interno, in collaborazione con i Consigli territoriali per l'immigrazione, è emerso che le priorità sono, in ordine decrescente, investire nell'insegnamento dell'italiano, nella scuola e nell'accesso al lavoro.

Tab. n. 7 Quante ore annue sono state dedicate, per alunno, all'insegnamento dell'italiano come L2 - Presenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri

	nessuna risposta	si	no
Nessuna risposta	66,7%	3,6%	11,8%
Nessuna ora	-	14,3%	52,9%
fino a 40 ore	33,3%	67,9%	35,3%
fino a 100 ore	-	8,9%	-
fino a 200 ore	-	1,8%	-
oltre 200	-	3,6%	-
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Nell'attivazione dei corsi di L2 è determinante la presenza, all'interno della scuola, del progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri (Tab. n. 7), che si rivela essere il primo motore per assicurare un percorso di integrazione virtuoso dei giovani di origine straniera. Dove questo si è reso operativo sono relativamente bassi i numeri delle scuole nelle quali non è stata attivata neanche un'ora di L2, il 14,3% dei casi; al contrario nei plessi in cui non è presente nessun progetto di accoglienza specifico, soltanto in poco più di un terzo degli istituti scolastici sono stati previsti pacchetti formativi di L2, che comunque non vanno mai oltre le 40 ore. Questo dato conferma l'urgenza di estendere in tutte le scuole progetti di accoglienza specifici per alunni stranieri.

Tab. n. 8 Quante ore annue sono state dedicate, per alunno, all'insegnamento dell'italiano come L2 - Tipologia di scuola

	Direzione Didattica	Istituto comprensivo	Scuola Secondaria I° grado	Scuola Secondaria II° grado
Nessuna risposta	5,3%	7,4%	-	13,0%
Nessuna ora	10,5%	29,6%	-	30,4%
fino a 40 ore	68,4%	44,4%	100,0%	56,5%
fino a 100 ore	10,5%	11,1%	-	-
fino a 200 ore	-	3,7%	-	-
oltre 200	5,3%	3,7%	-	-
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nel confronto tra il monte ore dedicate all'insegnamento dell'italiano e la tipologia di scuole (Tab. n. 8) emerge che in tutte e quattro le percentuali più alte riguardano le 40 ore. Tuttavia con delle notevoli differenze, perché se nelle secondarie di primo grado si è raggiunta un'uniformità, negli istituti

comprensivi e nelle secondarie di secondo grado emergono le situazioni da tenere maggiormente sotto osservazione perché all'incirca in tre scuole su dieci non viene offerta neanche un'ora di L2. C'è poi da considerare che nelle scuole superiori oltre le 40 ore non vengono mai insegnate. Questi dati vanno subito comparati con quel 59,2% di coloro che ritengono che le ore a disposizione per la L2 sono insufficienti, come vedremo in maniera più approfondita di seguito.

Nell'analisi territoriale e prendendo in considerazione i Comuni più importanti della provincia si evince che:

- a Chieti vengono offerte nel 92,9% dei casi fino a 40 ore e nel restante 7,1% nessuna ora,
- a Lanciano il 36,4% delle scuole non ha previsto nessuna ora di L2 ed il 45,5% fino a 40 ore, ma il 9,1% arriva ad offrire fino a 100 ore,
- a Vasto il massimo delle ore offerte sono 40 (42,9%),
- a San Salvo tutte le scuole offrono 40 ore di L2,
- ad Atesa i due terzi offrono 40 ore e l'altro terzo fino alle 100 ore,
- nell'80% delle scuole di Francavilla delle scuole non è stata prevista neanche un'ora di L2 e soltanto nel 20% di queste si offrono fino a 40 ore,
- a Ortona nel 40% dei casi si offrono fino a 40 ore e nel 20% fino a 100 ore.

È evidente la mancanza di un'uniformità che non riguarda soltanto le tipologie di scuole, ma anche il territorio stesso, nel quale l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua viene offerto a macchia di leopardo. Questa diversa distribuzione, dovuta probabilmente alla scarsa o nulla disponibilità dei finanziamenti delle singole scuole, è sintomo di un'incapacità di tener conto di tante dinamiche che comporta il fenomeno migratorio, primo su tutti l'elevata incidenza della seconde generazioni sulla popolazione immigrata totale, e dimostra l'enorme difficoltà di queste scuole nell'essere in grado di mettere in campo nuove modalità di insegnamento.

La mancanza di fondi, come anche la difficoltà di fare rete con gli attori presenti sul territorio, emergono anche dalla modalità con cui vengono gestite le ore di italiano come seconda lingua, dato che in più dei tre quarti dei casi se ne occupa un insegnante del corpo docente. Sono poche le scuole che scelgono di ricorrere al supporto di un facilitatore esterno, soltanto il 10,5% di queste. È ancora più raro il coinvolgimento di un insegnante con distacco parziale (2,6%). Molti intervistati hanno descritto una situazione nella quale ci sono diversi soggetti che si occupano dell'insegnamento della L2, questo dato conferma la confusione, la differenza di offerta formativa e la mancanza di politiche adeguate ed uniformi nella provincia di Chieti.

La questione linguistica mette in difficoltà la scuola italiana, sia per-

ché è priva di una tradizione di plurilinguismo, sia perché il modo in cui viene gestito l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua non è uniforme e sostanzialmente le metodologie adottate sono due. La prima riguarda il metodo utilizzato negli Stati Uniti, si tratta del sink or swim (affoga o nuota), che si basa sull'idea che con l'immersione tra compagni autoctoni si possa acquisire la lingua del paese nel quale si vive. La seconda, invece, prevede la presenza di figure aggiuntive a quelle dell'insegnante in classe, purtroppo queste esperienze sono circoscritte ad alcune aree del Paese e per la loro realizzazione è determinante la creazione di una rete territoriale e le risorse economiche. Dai risultati della nostra indagine emerge un quadro contraddistinto da un mix di queste due metodologie, anche se prevale quella del sink or swim.

Gli studenti coinvolti finora in progetti di L2 sono stati seguiti prevalentemente in piccoli gruppi (63,2%), rispettando le buone prassi per rendere efficace questo servizio, rilevante è anche la percentuale di chi ha affermato che i ragazzi sono stati seguiti individualmente (43,4%).

Per formare i gruppi di lavoro sono stati utilizzati in ordine decrescente i seguenti criteri:

- le competenze linguistiche (56,6%),
- l'età degli allievi (27,6%),
- la lingua parlata (11,8%),
- la classe in cui erano inseriti nel paese di provenienza (5,3%).

Vanno menzionati anche altri criteri quali le competenze disciplinari e il livello di apprendimento conseguiti.

Risulta palese che viene posta molta attenzione alle caratteristiche e alle esigenze degli studenti e questo dato va correlato con la flessibilità che molte scuole utilizzano per i tempi di inserimento. Dall'incrocio di questi dati con le tipologie di scuole i dati più caratteristici sono: l'età degli allievi è importante soprattutto per gli istituti comprensivi, le competenze linguistiche e la lingua parlata assumono un certo rilievo nelle scuole secondarie di primo grado, si pone un'attenzione particolare alla classe in cui erano inseriti nel paese di provenienza nelle direzioni didattiche.

Il tipo di intervento adottato è soprattutto di tipo decrescente, nel senso che è intensivo all'inizio dell'anno con progressiva diminuzione delle ore settimanali fino all'esaurimento del monte ore annuo.

Tab. n. 9 Ritieni che l'attuale dotazione di ore destinata all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri sia adeguato - Tipologia di scuola

	Direzione Didattica	Istituto comprensivo	Scuola Secondaria I° grado	Scuola Secondaria II° grado
nessuna risposta	10,5%	18,5%	-	30,4%
Si	15,8%	18,5%	42,9%	26,1%
No	73,7%	63,0%	57,1%	43,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

L'attuale dotazione di ore destinata all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri viene ritenuta dal 59,2% degli intervistati non adeguata ed insufficiente. All'incirca lo stesso dato si ottiene sia da chi lavora in una scuola dove è presente, sia dove è assente un progetto di accoglienza specifico per studenti stranieri, così come sia nelle scuole dove la commissione accoglienza nell'istituto è composta da soli docenti, sia dove è di tipo interistituzionale. Per quanto riguarda le tipologie di scuole l'idea che si debbano dedicare più ore di L2 prevale dappertutto, tuttavia è interessante notare che le percentuali variano, con differenze che raggiungono i trenta punti percentuali, i cui picchi sono il 73,7% di chi lavora nelle direzioni didattiche e il 43,5% degli insegnanti delle secondarie di secondo grado (Tab. n. 9). È evidente che gli insegnanti delle elementari e delle medie percepiscono questa questione in misura maggiore, problematizzandola, rispetto a chi si confronta con gli adolescenti. Lo studente di seconda generazione che giunge in Italia in età adolescenziale e viene inserito nella scuola secondaria di secondo grado ha più probabilità di finire nell'esercito dei drop out, se non gli viene insegnato in maniera adeguata l'italiano. I dati presenti emersi nella tab. n. 9 fanno supporre che gli insegnanti delle scuole superiori si preoccupino meno della questione, non dando l'adeguata importanza all'insegnamento della L2. Nell'analisi territoriale gli aspetti interessanti riguardano quei Comuni nei quali prevale il consenso all'attuale dotazione di ore destinata all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, che sono Atessa, Casalbordino, Fossacesia, Paglieta, San Vito; Lanciano è l'unico dei grandi Comuni dove se la maggioranza degli intervistati ritiene di aver bisogno di più ore di L2, più di un terzo, il 36,4%, al contrario ha la stessa opinione degli altri Comuni citati.

Tab. N. 10 L'insegnamento dell'italiano ha aiutato gli alunni ad inserirsi - Tipologia di scuola

	Direzione Didattica	Istituto comprensivo	Scuola Secondaria I° grado	Scuola Secondaria II° grado
nessuna risposta	10,5%	18,5%	-	30,4%
Si	68,4%	48,1%	42,9%	56,5%
No	-	3,7%	-	-
solo in parte	21,1%	29,6%	57,1%	13,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

L'insegnamento dell'italiano viene ritenuto fondamentale per l'inserimento degli alunni stranieri dal 55,3% degli intervistati, ma un altro 25% ritiene che lo sia solo in parte. Questo quadro è emblematico del fatto che gli insegnanti coinvolti nella ricerca non hanno raggiunto tutti la consapevolezza dell'importanza del fenomeno migratorio e di offrire alle seconde generazioni le stesse opportunità degli studenti autoctoni. Analizzando le risposte su quanto l'insegnamento dell'italiano abbia favorito l'inserimento degli studenti di origine straniera in base alla scuola di appartenenza degli intervistati (Tabella n. 10) emerge che l'idea che si è d'accordo con l'ipotesi che la L2 incoraggi l'inserimento delle seconde generazioni prevale in tre delle quattro tipologie di scuole, nella quarta, che è la secondaria di primo grado, infatti, è più forte l'opinione che la L2 possa fornire un aiuto parziale (57,1%). Tuttavia, anche nelle altre due tipologie di scuola questa idea registra percentuali sostanzialmente importanti, che oscillano tra il 13% delle scuole superiori ed il 29,6% degli istituti comprensivi. Questi dati sono significativi perché da ciò si deduce che gli insegnanti delle scuole superiori hanno compreso abbastanza l'importanza di fornire agli studenti lo strumento della L2, evidentemente perché si ritrovano studenti con gravi lacune; colpisce il quasi 30% degli insegnanti che lavorano negli istituti comprensivi, rispetto a questo dato si possono fare due ipotesi, alternative tra di loro: la prima è non hanno compreso l'entità del fenomeno, la seconda è che ritengono che oltre alla lingua per giungere all'inserimento di questi alunni sono importanti anche altri fattori come l'accoglienza, la relazione con gli insegnanti e con i compagni.

Tuttavia, c'è un'unità di intenti tra le tipologie di formazione della commissione accoglienza, in quanto in entrambi i casi prevale il pensiero che l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua aiuti l'inserimento di questi studenti, invece dove non è stato predisposto un progetto di accoglienza spe-

cifico per gli alunni stranieri la maggioranza ritiene che questo strumento non sia fondamentale per l'integrazione delle seconde generazioni.

Le principali difficoltà incontrate dagli intervistati nell'insegnamento della L2 sono state: la scarsità di ore per interventi di alfabetizzazione, la mancanza del facilitatore linguistico, la gestione delle attività senza compresenza. Tuttavia, è molto sentito anche il problema del rapporto con le famiglie e questo fenomeno è riconducibile alla mancanza del facilitatore linguistico. Le prime tre problematiche sono vissute con maggiore intensità da chi lavora nelle direzioni didattiche, negli istituti comprensivi la difficoltà principale è la scarsità di ore di L2 a disposizione e la gestione delle attività di compresenza, questo problema, invece, non è per niente vissuto nelle scuole secondarie di primo grado, dove, invece sono prevalenti allo stesso modo le altre due problematiche, mentre nelle scuole superiori c'è maggior necessità del facilitatore linguistico. È interessante notare che in quest'ultima tipologia di scuola l'esigenza di un facilitatore raggiunge il 34,8%, mentre si avrebbe bisogno di più ore per l'alfabetizzazione soltanto nel 13% dei casi.

4. La didattica.

Nelle scuole italiane, come in quelle del mondo occidentale, gli studenti soggetti ad alta vulnerabilità sociale, di fronte ad istituzioni fortemente rigide e selettive, se incontrano difficoltà per raggiungere gli obiettivi formativi, attivano strategie di fuga, che si manifestano in diverse forme di dispersione scolastica.

Il fenomeno della dispersione scolastica, maggiormente presente nella scuola superiore, è multiforme. Esso si manifesta nella sua forma più eclatante con l'evasione dell'obbligo scolastico, ma comprende anche altre forme, quali: l'abbandono dei corsi di studio superiore, il non raggiungimento del titolo di studio, le ripetenze, le bocciature, le assenze, le frequenze irregolari, le discrepanze tra l'età e la classe frequentata, il basso rendimento, il conseguimento di un titolo a cui non corrispondono adeguate competenze, il *tune out*³². Questo fenomeno va considerato alla luce di un fallimento dei processi comunicativi tra le due agenzie di socializzazione principali per l'adolescente: famiglia e scuola, dunque delle profonde difficoltà di adattamento dello studente al suo contesto.

Andando nello specifico della popolazione studentesca di origine straniera, secondo quanto emerge nel VII° rapporto redatto dal C.N.E.L. e dalla Ca-

32 Con il *tune out* lo studente è presente fisicamente a scuola, tuttavia, non si impegna per niente o in maniera irrisoria, di conseguenza sorgono dissonanze tra quello che egli valuta utile per il perseguimento dei propri scopi e quello che la scuola effettivamente offre, senza trovare nel contempo, al di fuori delle mura scolastiche, stimoli e alternative significative da intraprendere.

ritas (2010) sugli indici di integrazione dei cittadini immigrati, la dispersione scolastica riguarda soprattutto il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, in particolare quegli studenti che hanno frequentato i cicli completi della scuola primaria e secondaria inferiore, a differenza di chi giunge in Italia, dopo aver svolto alcuni anni di studio nel Paese d'origine. L'indicatore di dispersione attribuisce all'Abruzzo un 13,4%, molto più alto della media nazionale, che si assesta sull'8,5%. L'Abruzzo, insieme a Calabria, Sardegna e Valle d'Aosta, è la regione con il più alto valore di dispersione scolastica, dunque è un territorio dove gli sforzi dovrebbero essere dedicati maggiormente per promuovere il successo scolastico delle seconde generazioni. Per quanto riguarda, invece, gli esiti, secondo i dati del ministero della Pubblica Istruzione nell'anno scolastico 2008/2009 nella scuola secondaria di secondo grado, gli alunni stranieri promossi sono stati il 72%, il 14,4% in meno rispetto ai loro coetanei italiani. La causa principale di questo gap è dovuto, secondo il C.N.E.L. ad inserimenti in classi inferiori rispetto all'età anagrafica e le stesse ripetenze sono spesso conseguenti al trasferimento da altre scuole, spesso da Paesi esteri, e all'inserimento ad anno scolastico iniziato³³. L'insuccesso scolastico è un importante indicatore per gli insegnanti, che rispetto a questo fenomeno dovrebbero avere la capacità di rivedere la didattica ed il loro approccio con gli studenti; questi due elementi sono stati indagati nella nostra indagine e più avanti saranno illustrati i risultati.

I divari regionali presenti nel contesto scolastico italiano si ripercuotono nell'offerta formativa, negli esiti scolastici, nell'accoglienza, nel sostegno degli alunni stranieri e non ultimo sulla didattica, perché le scuole non sono ugualmente attrezzate in questi ambiti. L'ingresso di questi studenti nelle scuole italiane continua a caratterizzarsi come una sfida complessa, perché la scuola da un lato ripropone le stesse difficoltà di inserimento nella società italiana che hanno dovuto affrontare i loro genitori, dall'altro molte famiglie straniere vedono la scuola come il principale strumento di ascesa sociale, per cui vi investono moltissimo. Bisogna porre molta attenzione a chi interrompe il ciclo formativo, non giungendo al conseguimento di un titolo, perché oltre ad essere maggiormente esposto a rischi di subalternità e precarietà lavorativa, si sente meno coinvolto nei legami sociali. È in tale contesto che i giovani stranieri mettono alla prova il loro modo di muoversi nella società di accoglienza.

Nella nostra ricerca è emersa una notevole predisposizione, da parte degli intervistati (il 90,8%), a sperimentare nuove metodologie didattiche, grazie

alla presenza degli studenti stranieri. Questo dato, sicuramente positivo e confortante, se è indicativo di una certa propensione cosmopolita, dialogica e del fatto che si sia compresa l'importanza del fenomeno, indispensabile motore di rinnovamento culturale e quindi didattico, dall'altro lato evidenzia una richiesta di maggiori servizi per questa tipologia di alunni ed è linea con il dato sull'insufficienza delle ore per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua.

Tab. n. 11 Tipologia di scuola - la presenza di alunni stranieri spinge a sperimentare nuove metodologie didattiche

	nessuna risposta	si	no	Totale
Direzione Didattica	-	100,0%		100,0%
Istituto comprensivo	-	96,3%	3,7%	100,0%
Scuola Secondaria I° grado	-	85,7%	14,3%	100,0%
Scuola Secondaria II° grado	21,7%	78,3%	-	100,0%

Gli insegnanti che sono maggiormente propensi a ritenere che la presenza degli studenti di seconda generazione sia uno stimolo per sperimentare approcci didattici nuovi, sono coloro che lavorano nelle direzioni didattiche e negli istituti comprensivi. È interessante notare che, come emerge dalla tab. n. 11, gli insegnanti delle scuole superiori siano, rispetto ai loro colleghi degli altri ordini scolastici, quelli con un'idea meno marcata al riguardo. Questo è un dato che deve far riflettere perché riguardo alla tipologia di scuola secondaria scelta dai giovani di origine straniera, continua il trend del basso numero di iscritti nei licei a favore degli istituti tecnici e professionali, a differenza di quanto avviene tra i loro coetanei autoctoni. Nell'a.s. 2009/2010, infatti, gli alunni stranieri iscritti nelle scuole tecniche erano il 37,5%, negli istituti tecnici il 40,9% e nei licei il restante 21,6%. Tra i licei il più frequentato da questi studenti è quello scientifico (quasi il 10%). Questi pochi ragazzi di origine immigrata che scelgono i licei sono generalmente molto dotati, raggiungono, infatti, risultati mediamente migliori rispetto ai loro compagni italiani. La canalizzazione negli indirizzi più professionalizzanti è dovuta alla necessità della famiglia di far ottenere al figlio un titolo spendibile immediatamente nel mercato del lavoro. È importante verificare la modalità con cui avviene la transizione dalla formazione professionale al mondo del lavoro, alla luce del fatto che, in base ai dati del Ministero dell'Istruzione, permane un divario tra gli esiti scolastici degli alunni italiani e quelli stranieri, anche se tende a ridursi. Nel 2005, infatti, il divario era di 12,6 punti (l'anno precedente era di 13,1 punti). C'è da considerare anche che i maggiori fenomeni di dispersione scolastica si verificano nelle scuole secondarie di

³³ Secondo quanto emerso in altre ricerche (Favaro, Napoli, 2002; Chaloff, Quirolo Palmas 2006; Di Nello, 2006) il ritardo scolastico dipende ampiamente da fattori indipendenti dalla riuscita scolastica e non è direttamente deducibile dai risultati scolastici.

secondo grado per la presenza di tradizionali forme di selezione: dalla selezione differita derivante dall'incapacità della scuola dell'obbligo di selezionare gli studenti e quindi della mancata capacità di orientarli, caratteristica che appartiene anche alle stesse scuole superiori, che determinano un forte scollamento tra le aspettative degli studenti di essere formati per il mercato del lavoro e le offerte della scuola, ciò determina negli studenti la scelta di preferire il lavoro alla scuola, anche se oggi c'è la formazione professionale obbligatoria³⁴. Tra le cause principali di questa dinamica c'è la scarsità di fondi di cui dispone la scuola italiana, che le permetterebbero di pianificare un'attività di programmazione della didattica mirata sui bisogni reali degli studenti stranieri e sul monitoraggio costante dei loro progressi nell'apprendimento della lingua italiana³⁵. Da alcune ricerche sugli adolescenti stranieri presenti nel nostro paese sono emersi alcuni nodi problematici rispetto all'esperienza formativa³⁶:

- l'eterogeneità e la complessità dei percorsi degli adolescenti, in aumento nel sistema scolastico, dove prevalgono ancora i migranti di prima generazione;
- l'investimento in istruzione, ma anche carenze di risorse materiali e relazionali (ad es. lo scarso aiuto e supporto nello studio) nel conseguire un diploma e di trovare un lavoro adeguato;
- l'orientamento verso percorsi brevi e professionalizzanti, anche se è forte la motivazione a continuare, dopo la scuola dell'obbligo, a causa delle difficoltà di proseguire gli studi;
- la canalizzazione principalmente nella formazione professionale;
- gli elevati tassi di ritardo e di abbandono, la notevole dispersione scolastico-formativa e le carriere irregolari;
- una diffusa incertezza sul futuro formativo e professionale degli studenti stranieri, che si esprime nel rischio di un'integrazione subalterna e di una segregazione in professioni poco qualificate sul modello dei genitori, cui consegue una mobilità socio-professionale sostanzialmente bloccata, aggravata da un accesso alla cittadinanza ancora limitato.

Nonostante queste problematiche, alcuni ragazzi di seconda generazione hanno conseguito risultati migliori dei loro coetanei autoctoni, quindi l'esperienza migratoria non è necessariamente sinonimo di insuccesso, per cui di fronte a questo fenomeno si dovrebbe avere un atteggiamento neutro.

Tornando all'analisi dei dati dell'indagine svolta nella provincia chietina, sempre riguardo all'opinione sull'opportunità che gli studenti di origine stra-

34 Cfr. Ravecca, 2009

35 Cfr. Luatti, 2007

36 Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; Colombo E., 2010; Giovannini, 2010; Ricucci, 2010.

niera offrono di sperimentare nuovi metodi di insegnamento, emerge che tra gli intervistati si è concordi su questa linea nel 94,6% delle scuole dove è presente e nell'88,2% dove è assente un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri, mentre al riguardo è minima la differenza tra le scuole nelle quali il piano di accoglienza è formato da soli docenti e quelle in cui è di tipo interistituzionale, in quanto in entrambi i casi si raggiunge praticamente la totalità. Gli unici Comuni nelle cui scuole si è parzialmente d'accordo nel ritenere le seconde generazioni una ventata di aria fresca per approcciarsi a nuove metodologie didattiche sono Casoli e San Salvo.

La percentuale di chi ritiene che la presenza di alunni stranieri possa favorire lo stimolo a sperimentare forme organizzative innovative è praticamente uguale a quella di coloro che ritengono che la presenza di alunni stranieri spinge a sperimentare nuove metodologie didattiche, in quanto si assesta sull'89,5%. Incrociando questo dato con la presenza di un progetto di accoglienza nella scuola (Tabella n. 12) emerge che, dove questo è presente si ritiene che gli studenti di origine non italiana comportino forme organizzative innovative nel 94,6% dei casi e dove questo è assente si è concordi con questa opinione nell'82,4% delle scuole.

Tab. n. 12 Presenza del progetto di accoglienza - la presenza di alunni stranieri porta a sperimentare forme organizzative innovative

	la presenza di alunni stranieri porta a sperimentare forme organizzative innovative?			
	n e s s u n a risposta	si	no	Totale
Presenza del progetto di accoglienza	66,7%	33,3%	-	100,0%
	risposta			
	Si	94,6%	3,6%	100,0%
	No	82,4%	5,9%	100,0%

Considerando le tipologie di scuole, l'opinione che la presenza di alunni stranieri possa indurre a sperimentare forme organizzative nuove è diffusa in tutte le direzioni didattiche e in tutti gli istituti comprensivi, nell'85,7% delle secondarie di primo grado e nel 69,6% delle secondarie di secondo grado. Prendendo in considerazione i Comuni è stato riscontrato che non si pensa che i gli studenti di origine straniera portino a sperimentare forme organiz-

zative innovative nel 7,1% delle scuole chietine, nel 9,1% di quelle lancianesi e in un quarto di quelle di San Salvo. L'innovazione di forme organizzative apportata dalle G2 viene presa in considerazione da tutte le scuole dove il piano di accoglienza è di tipo interistituzionale e dal 94,1% di quelle dove è composta da soli docenti. L'interpretazione che si può fare riguardo alla forte differenziazione tra i tre ordini di scuola è che gli insegnanti degli alunni più giovani sono più flessibili, a differenza di quelli degli adolescenti, meno disposti a modificare il loro approccio didattico. Questi ultimi hanno dimostrato di avere un atteggiamento più rigido, che va in controtendenza rispetto alle strategie operative indicate dai documenti ufficiali riguardo all'educazione interculturale, che si esplica in quattro possibili percorsi e obiettivi:

1. l'attenzione alla relazione, attraverso l'attivazione nella scuola di un clima di apertura e di dialogo;
2. l'attenzione ai saperi, attraverso l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare;
3. l'attenzione all'interazione e allo scambio attraverso lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curriculari, anche con il contributo di Enti e Istituzioni varie;
4. l'attenzione all'integrazione attraverso l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri³⁷.

Le metodologie che vengono adottate maggiormente per favorire la partecipazione alla vita della classe sono, in ordine decrescente:

- i laboratori (60,5%),
- i lavori di gruppo misto (59,2%),
- il lavoro individualizzato (47,4%),
- il lavoro per progetti (35,5%),
- la lezione collettiva (29,9%).

Gli insegnanti intervistati hanno dichiarato di utilizzare diversi metodi, dunque con approcci integrati e realizzati in base alle esigenze degli studenti, come si è visto in precedenza. Questo dimostra la capacità da parte di questi insegnanti di recepire le indicazioni della circolare ministeriale e di attivare le buone prassi per un'educazione interculturale, che è una fondamentale opportunità

³⁷ La circolare ministeriale 73 del 2 marzo 1994 si chiama "Dialogo interculturale e convivenza democratica", nella quale la questione interculturale viene presentata nella sua complessità, in quanto si sottolinea l'idea di un'educazione interculturale come "prospettiva educativa per tutti". Nella circolare vengono riprese le direttive del Consiglio d'Europa, secondo il quale l'educazione interculturale deve essere la più alta risposta educativa alla società multiculturale, il documento indica anche i passi che la scuola deve intraprendere per affrontare tutti i bisogni della nuova società. Nella circolare le proposte operative sono varie: la creazione, all'interno della scuola, di un clima di relazione che renda più facile l'integrazione tra studenti e fra loro e gli insegnanti, una formazione specifica per gli insegnanti (Nesti, 2006).

per rivedere in generale l'approccio con gli studenti e in particolare con gli studenti di origine straniera. Nel dettaglio vanno approfonditi e riesaminati: i curricula formativi, dato che si prende in considerazione l'eventuale scolarizzazione svolta nei Paesi di provenienza; gli stili comunicativi, perché data la complessità fornita dall'enorme numero di etnie presenti nel nostro Paese, un approccio didattico efficace prevede anche la capacità di adattarsi e di calarsi nello stile comunicativo di persone che sono portatrici di codici culturali, dunque comunicativi, molto diversi, da quello italiano, per raggiungere questo risultato è indispensabile che gli insegnanti siano dotati, o acquisiscano, una grande capacità empatica; la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di apprendimento, anche questo è un compito complesso, perché comporta un lavoro di attenzione costante all'universo di ogni alunno di origine straniera.

Nelle quattro tipologie di scuole vengono adottati tutti gli strumenti, ma vi sono delle differenze, perché i laboratori, il lavoro individualizzato, il lavoro per progetti e i lavori di gruppo misto sono più utilizzati negli istituti comprensivi, mentre la lezione collettiva è più diffusa nelle secondarie di secondo grado. Riguardo alla presenza o assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri si nota che in entrambi i casi si preferiscono in misura maggiore i laboratori e il lavoro di gruppo misto, ma dove è assente si utilizza molto anche il lavoro individualizzato. I laboratori ed i lavori di gruppo misto sono anche le metodologie ritenute più adeguate alla pratica didattica. Esaminando nel dettaglio quali sono gli strumenti principalmente adottati nelle quattro tipologie di scuole emerge che:

- la lezione collettiva è ritenuta più adeguata nelle secondarie di secondo grado,
- il lavoro di gruppo misto e i laboratori nelle direzioni didattiche,
- il lavoro individualizzato e per progetti negli istituti comprensivi.

La presenza di ragazzi di origine straniera ha determinato un cambiamento nell'approccio didattico nell'89,5% degli intervistati.

Tab. n. 13 Tipologia di scuola - è cambiato il suo approccio didattico in seguito alla presenza degli alunni stranieri

	Nessuna risposta	si	no	Totale
Direzione Didattica	-	100,0%	-	100,0%
Istituto comprensivo	-	92,6%	7,4%	100,0%
Scuola Secondaria I° grado	-	100,0%	-	100,0%
Scuola Secondaria II° grado	21,7%	73,9%	4,3%	100,0%

Come si evince dalla tabella n. 13 questo mutamento è stato totale nelle direzioni didattiche e nelle secondarie di primo grado, un po' meno negli istituti comprensivi e ancora meno nelle secondarie di secondo grado e valutando la presenza o assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri il mutamento è quasi totale dove questo è presente (96,4%), mentre dove è assente il cambiamento c'è stato nel 76,5% dei casi. Per quanto riguarda i Comuni, l'assenza dei cambiamenti si registra soltanto nel 18,2% delle scuole di Lanciano e nel 20% di quelle di Francavilla. Per quanto riguarda la composizione del piano di accoglienza, dove questo è composto da soli docenti il cambiamento c'è stato nel 91,2% dei casi e dove è di tipo interistituzionale si è verificato nella totalità delle situazioni indagate. Il progressivo aumento di studenti di origine straniera, con tutte le problematiche che comporta, induce gli insegnanti a cambiare metodologia di lavoro e approccio didattico. Non dimentichiamoci che i primi a porre la questione delle seconde generazioni sono stati proprio gli insegnanti, seguiti dai pedagogisti e dai sociologi dell'educazione. Gli insegnanti hanno a che fare quotidianamente con chi si trova nella delicata fase di dover ricostituire un'identità nuova e, molto spesso, ha introiettato codici comunicativi differenti da quelli presenti nelle nostre scuole, dunque il corpo docente se vuole svolgere il suo lavoro con la giusta dose di onestà intellettuale deve necessariamente rivedere l'approccio didattico e plasmarlo alle esigenze dell'utenza con la quale lavora.

Analizzando nel dettaglio su come è cambiato l'approccio didattico degli intervistati in seguito alla presenza degli alunni stranieri, la modalità più diffusa è l'utilizzo di un linguaggio più semplice (67,1%), ma hanno raggiunto una buona percentuale anche l'utilizzo di contenuti interculturali (57,9%) e di un approccio più concreto alla sperimentazione e all'osservazione diretta (44,7%). Considerando le tipologie di scuole emerge che:

- il raccordo interdisciplinare, l'approccio più concreto di sperimentazione e l'osservazione diretta sono stati più determinanti nelle direzioni didattiche,
- i contenuti interculturali e la differenziazione sono stati più importanti negli istituti comprensivi,
- l'approccio didattico per la lingua italiana, il linguaggio più semplice, nuovi modi per verificare gli apprendimenti, l'allungamento dei tempi previsti sono stati fondamentali nelle secondarie di primo grado,
- l'approccio più concreto di sperimentazione e la differenziazione sono stati ritenuti basilari nelle scuole secondarie di secondo grado.

Questo schema fotografa un quadro nel quale è interessante notare che la necessità di un approccio didattico per la lingua italiana sia molto importante nelle scuole medie di primo grado e non nei precedenti percorsi scolastici,

perché evidentemente anche nelle scuole della provincia di Chieti chi si iscrive alle elementari è nato in Italia o è giunto entro i cinque anni, dunque non ha problemi con la lingua italiana. Questione che, al contrario si pongono maggiormente gli insegnanti delle secondarie di primo grado, dove si trovano molti più alunni giunti dopo aver svolto nei loro Paesi di origine una parte della scolarizzazione.

Tab. n. 14 Tipologia di scuola - ha utilizzato pubblicazioni o materiali didattici

	nessuna risposta	si	no	Totale
Direzione Didattica	-	84,2%	15,8%	100,0%
Istituto comprensivo	7,4%	88,9%	3,7%	100,0%
Scuola Secondaria I° grado	14,3%	85,7%	-	100,0%
Scuola Secondaria II° grado	21,7%	56,5%	21,7%	100,0%

Nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua il 77,6% degli insegnanti mette in pratica la buona prassi di utilizzare pubblicazioni o materiali didattici. Tuttavia, tra le quattro tipologie di scuole si notano delle notevoli differenze (Tab. n. 14), perché se nelle scuole in cui è inserito l'alunno fino ai quattordici anni l'utilizzo di materiale ad hoc per l'insegnamento della L2 è elevatissimo, non è così nelle scuole secondarie di secondo grado. Considerando la presenza o assenza di un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri l'uso di pubblicazioni e materiali didattici è decisamente più diffuso dove questo è presente.

5. Le relazioni.

I risultati scolastici sono in buona parte determinati dal contatto quotidiano con insegnanti e compagni, ma anche dalle dinamiche familiari. In una recente ricerca condotta dal C.N.E.L. e dalla Fondazione Silvano Adinolfi, su un campione di 751 adolescenti di origine italiana e straniera, frequentanti le scuole superiori, è emerso che la famiglia viene vissuta dal 64,5% degli intervistati come una risorsa per l'integrazione, inoltre il 79% ritiene di condurre uno stile di vita simile a quello italiano.

I giovani appartenenti a minoranze linguistiche e culturali, che frequentano le scuole europee e del Nord America sono caratterizzati da diverse

tipologie di problematiche tra le quali la difficoltà di relazione nei confronti dei compagni, perché subiscono atteggiamenti razzisti o di indifferenza, a fronte di un rapporto con gli insegnanti tendenzialmente positivo, soprattutto negli istituti in cui non vengono sviluppate chiare azioni di accoglienza e integrazione dirette a tutta la popolazione studentesca³⁸.

I risultati citati confermano la delicatezza della questione inerente la relazione. Una relazione divenuta ormai inevitabile e fatta di differenze visibili esperite quotidianamente sia dagli studenti, sia dagli insegnanti.

La presenza di studenti di origine straniera ha determinato all'interno delle classi scolastiche della provincia di Chieti soprattutto l'effetto positivo di suscitare un maggior interesse per le altre culture e per le problematiche sociali; gli altri effetti positivi considerati: un aiuto all'apprendimento di alcune discipline e un maggior interesse per la lingua sono stati, invece, meno determinanti. Anche in questo caso emerge una dinamica positiva, quella della predisposizione all'apertura e al confronto con le altre culture. Questo dato è molto importante, perché è il presupposto principale per attivare percorsi di inclusione, che trovano nel cosmopolitismo il contesto teorico di riferimento più pregnante.

Prendendo in considerazione la tipologia di scuola, viene fuori un quadro molto variegato:

- il maggior interesse per le problematiche sociali è un effetto che si è riscontrato maggiormente negli istituti superiori (65,2%);
- l'accresciuto interesse per la lingua è determinante soprattutto nelle direzioni didattiche (42,1%), ma per niente nelle secondarie di primo grado ed in maniera irrisoria nelle altre due tipologie di scuole;
- l'aiuto all'apprendimento di alcune discipline sfiora il 30% soltanto negli istituti comprensivi;
- una maggiore attenzione per le altre culture ha un effetto positivo su tutte le direzioni didattiche e sull'85,2% degli istituti comprensivi.

Dall'analisi di questi dati emerge un quadro con molte sfumature e per niente uniforme tra le quattro tipologie di scuola, con diversi picchi tra i quali incuriosisce la totale assenza di interesse per la lingua nelle secondarie di primo grado. Questo è un dato difficilmente interpretabile ed inquadrabile, se non alla luce del fatto che questa tipologia di scuola non gode di un grande prestigio, questo risultato incuriosisce anche perché si collega con la bassa percentuale, poco più del 18%, di coloro che lavorano in queste scuole e che ritengono che la dotazione di ore a disposizione per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua sia insufficiente. La forte propensione alla conoscenza delle altre culture va in collisione con il basso dato riguardante l'aiuto all'apprendimento di

alcune discipline. Questo dimostra una propensione al confronto con il nuovo, ma che viene frenato o da una reale capacità/preparazione a gestire il confronto con culture altre, o dall'impossibilità di andare in questa direzione a causa del pregiudizio che si debba necessariamente seguire i programmi ministeriali e che non si possa variare.

Sia dove è presente che dove è assente un progetto di accoglienza specifico per gli alunni stranieri l'effetto positivo che si è maggiormente riscontrato è un aumentato interesse per le altre culture. Nell'analisi territoriale i dati più significativi riguardano Vasto, che rispetto agli altri centri principali è quello dove si è riscontrato un minore interesse per le problematiche sociali; l'interesse per la lingua, basso in tutta la provincia, è in proporzione più alto a Chieti, sempre considerando le città più grandi, la presenza di alunni di origine straniera ha favorito l'apprendimento di alcune discipline in maniera irrisoria a Lanciano, nella metà delle scuole di San Salvo e nel 42,9% di quelle di Vasto; il maggior interesse per le altre culture si è riscontrato nel 92,9% delle scuole di Chieti, nell'80% di quelle di Francavilla, nel 72,7% di quelle di Lanciano (dove si registra un 18,2% di scuole dove questo effetto non è stato registrato) e nel 71,4% di quelle di Vasto. Per quanto riguarda la composizione del piano di accoglienza, dove è composto da soli docenti, l'effetto positivo maggiore è stato l'interesse per le altre culture, dove è di tipo interistituzionale l'effetto positivo principale è stato l'interesse per le problematiche sociali.

L'effetto negativo che la presenza di alunni di origine straniera ha maggiormente comportato è la difficoltà di relazione nella metà delle scuole della provincia, meritano poi di essere presi in considerazione anche i pregiudizi e gli stereotipi, registrati nel 23,7% delle scuole e la difficoltà di accettazione delle diversità emersa nel 13,2% dei casi. L'alta incidenza di difficoltà tra studenti autoctoni e di origine straniera indica una difficoltà più generale di approcciarsi a questi neocittadini. In provincia di Chieti il fenomeno è relativamente recente, rispetto al Centro-Nord, dunque da un lato gli alunni autoctoni risentono del probabile clima di diffidenza vissuto in famiglia verso gli immigrati, dall'altro lato questo risultato dovrebbe spingere la scuola, le amministrazioni locali ed il terzo settore ad implementare le azioni volte all'inclusione. La scuola non può essere lasciata da sola nella gestione dell'integrazione delle seconde generazioni, ma dovrebbe essere una delle agenzie socializzanti, all'interno di una rete nella quale autoctoni e cittadini di origine immigrata sono messi in condizione di interagire. Non si può trascurare il 23,7% di situazioni nelle quali sono emersi pregiudizi e stereotipi. Questi vanno collocati all'interno di un contesto nel quale negli ultimi anni l'azione aggressiva e discriminante verso lo straniero da parte della maggioranza dei mass media ha avuto la sua efficacia nell'instillare nell'italiano

38 Cfr. Colombo M., 2009.

medio un forte pregiudizio, o un grande senso di diffidenza, verso gli immigrati. Le discriminazioni verso i cittadini stranieri, infatti, si possono esprimere con diverse forme di atteggiamento mentale, culturale e politico. Tutto dipende dal contesto sociale nel quale arriva l'immigrato, perché è la società stessa che stabilisce i criteri per dividere le persone in categorie, in questo modo si attribuisce all'altro l'"identità sociale". Se all'interno della mente di un individuo, una persona viene declassata da persona completa, cui siamo comunemente abituati, a persona segnata, screditata, le viene automaticamente attribuito uno stigma, che in pratica viene riferito a un attributo profondamente dispregiativo³⁹. Al contrario il normale è chi non si discosta per qualche caratteristica negativa dai comportamenti che ci aspettiamo da loro. L'atteggiamento che coloro che si reputano "normali" attivano verso chi ha uno stigma spesso è condizionato dal fatto che i primi ritengono costui come un "non umano". Di conseguenza creano un'ideologia atta a spiegare la sua inferiorità e si preoccupano di definire il pericolo che quella persona rappresenta talvolta razionalizzando un'animosità basata su altre differenze, come quella di classe⁴⁰.

Nell'osservazione dettagliata, partendo dall'analisi bivariata con la presenza/assenza di un progetto di accoglienza, l'effetto negativo che si rivela in misura preponderante per entrambi i casi riguarda la difficoltà di relazione, tuttavia, anche gli stereotipi ed i pregiudizi hanno una certa rilevanza, dato che dove il progetto è presente questi effetti negativi coprono il 25% delle scuole e dove è assente il 23,5%. Le città dove è maggiormente sentito il problema della difficoltà di relazione sono Chieti e Lanciano, mentre a Ortona non si registra per niente questo dato. I pregiudizi e gli stereotipi sono anch'essi molto presenti nel capoluogo provinciale (42,9%), per niente a San Salvo e nel 20% dei plessi ortonesi. Le scuole secondarie di primo grado sono quelle nelle quali si registrano le percentuali più alte di presenza degli effetti negativi considerati. Questo dato è molto preoccupante perché durante la pre-adolescenza si inizia a definire l'identità e se si ha la consapevolezza di essere percepiti negativamente, si incontreranno gravi problemi nel percorso di crescita sia relazionali, sia di autodefinizione. Questo è un altro dato che contribuisce a mettere sotto la lente d'ingrandimento le scuole medie della provincia studiata. La difficoltà di relazione è l'effettivo negativo maggiormente diffuso sia dove la commissione è composta da soli docenti, sia dove è di tipo interistituzionale, ma c'è

39 Secondo Erving Goffman esistono tre tipi diversi di stigma: "le deformazioni fisiche; gli aspetti criticabili del carattere percepiti come mancanza di volontà, passioni sfrenate o innaturali, come la malattia mentale, le condanne penali, l'uso abituale di stupefacenti, l'omosessualità, la disoccupazione, il tentativo di suicidio ed il comportamento politico radicale; gli stigmi tribali della razza, della nazione, della religione, che possono essere trasmessi di generazione in generazione e contaminare allo stesso modo tutti i membri di una famiglia". Goffman, E., *Stigma*, Ombre corte, Verona, 2003, pagg. 14 e 15.

40 Ivi.

da considerare che dove ha quest'ultima composizione è rilevante la percentuale di pregiudizi e stereotipi (37,5%). Evidentemente le commissioni interistituzionali devono modificare qualcosa nella loro azione e concentrarsi maggiormente sulle relazioni, non dimenticando di lavorare in rete con i soggetti esterni alla scuola.

Tab. n. 15 La presenza di alunni stranieri porta a cambiare la relazione alunno-insegnante

nessuna risposta	6,6
Si	86,8
No	6,6
Totale	100,0

La presenza di alunni stranieri è stato un rilevante elemento di cambiamento nella dinamica alunno-insegnante, dato che questa relazione si è modificata, secondo gli intervistati nell'86,8% dei casi (Tab. n. 15). Il mutamento si è verificato in tutte le scuole dove la composizione della commissione di accoglienza è di tipo interistituzionale e nell'85,3% di quelle dove è composta da soli docenti. Le scuole dove si registra maggiormente questo cambiamento (Tab. n. 16) sono le direzioni didattiche (tutte), quelle, invece, dove si registra la minore incisione di cambiamento sono le secondarie di secondo grado. Quest'ultimo caso ci induce a fare le seguenti tre ipotesi:

1. c'è una forte resistenza da parte degli insegnanti a mettersi in discussione di fronte al cambiamento apportato dalle seconde generazioni;
2. il numero ancora relativamente basso di seconde generazioni presenti in questa tipologia di scuola non ha ancora determinato la necessità di un cambiamento;
3. le seconde generazioni giunte alle scuole superiori hanno abbondantemente assimilato gli usi ed i costumi italiani, che non richiedono un mutamento di atteggiamento da parte dei loro insegnanti.

Tabella n. 16 Tipologia di scuola – la presenza di alunni stranieri porta a cambiare la relazione alunno-insegnante

	nessuna risposta	si	No	Totale
Direzione Didattica	-	100,0%	-	100,0%
Istituto comprensivo	-	96,3%	3,7%	100,0%
Scuola Secondaria I° grado	-	85,7%	14,3%	100,0%
Scuola Secondaria II° grado	21,7%	65,2%	13,0%	100,0%

Dove è presente un progetto di accoglienza il cambiamento si registra nel 92,9% dei casi e dove è assente nel 76,5% delle situazioni. Questa differenza è un'ulteriore conferma della necessità di attivare in tutte le scuole il progetto di accoglienza, perché svolge la funzione di mediatore e motore di un cambiamento che può avvenire senza traumi.

Agli intervistati è stato chiesto come cambia, nel dettaglio, la relazione alunno-insegnante e le quattro opzioni contemplate nel questionario hanno registrato percentuali che tra di loro hanno uno scarto di differenza non superiore a dieci punti, infatti, andando in ordine decrescente emerge la seguente situazione:

- più attenzione alle specificità degli alunni (53,9%),
- più sensibilità verso la diversità (48,7%),
- maggior cura dell'ambiente per l'inserimento (44,7%),
- maggior adeguamento ai bisogni dei bambini stranieri (43,4%).

I Comuni, maggiori, dove si pone più attenzione alle specificità degli alunni sono Chieti e Vasto, quelli dove è maggiore la sensibilità verso la diversità sono, ancora Chieti, e Lanciano, la maggior cura dell'ambiente per l'inserimento è rilevante soltanto a Chieti e colpisce il 'solo' 14,3% di Vasto, si riscontrano dati simili per quanto riguarda il maggior adeguamento ai bisogni dei bambini stranieri.

Dove la commissione di accoglienza nell'istituto è composta da soli docenti la relazione alunno-insegnante è cambiata soprattutto per quanto riguarda una maggiore sensibilità verso la diversità e più cura dell'ambiente per l'inserimento, dove è di tipo interistituzionale il cambiamento si è avuto per un maggior adeguamento ai bisogni dei bambini stranieri, più attenzione alle specificità degli alunni, maggior cura dell'ambiente per l'inserimento. Questa differenza evidenzia quanto una commissione interistituzionale riesca a svolgere un lavoro più completo e ad avere una visione organica dell'alunno.

I cambiamenti principali che si sono riscontrati nelle quattro tipologie di scuole sono i seguenti:

- nelle direzioni didattiche la maggior cura dell'ambiente per l'inserimento,
- negli istituti comprensivi e nelle secondarie di primo grado un'accresciuta attenzione alle specificità degli alunni,
- nelle secondarie di secondo grado è aumentata la sensibilità verso la diversità.

Sia dove è presente, che dove è assente un progetto di accoglienza il cambiamento principale riguarda la maggiore attenzione alle specificità degli alunni, ma è interessante notare che, dove questo è assente l'aumentata cura dell'ambiente per l'inserimento si registra soltanto nel 17,6% dei casi. Questa percentuale è molto preoccupante, perché dove non è stato creato un piano di acco-

glienza non viene data la giusta considerazione alla fase dell'inserimento e al suo contesto, presupposti indispensabili per mettere le seconde generazioni in condizioni di svolgere un percorso virtuoso di inserimento.

5.1 La relazione scuola-famiglia.

Scuola e famiglia sono due realtà che in molti casi hanno difficoltà a riconoscersi reciprocamente. La famiglia occidentale sta rimodellando la sua struttura interna ed i suoi principi base e ciò comporta una crisi nei rapporti intergenerazionali. Il ruolo della famiglia è quello di insegnare alle giovani generazioni la distinzione tra la sfera privata e quella pubblica dell'esistenza, in questo modo l'individuo impara che ci sono dei confini tra il proprio nucleo originario e il resto della società. Nella società contemporanea la famiglia sta vivendo un importante momento di passaggio, nel quale vengono rimodellati i propri confini e quindi la sua struttura interna ed i suoi principi base. La conseguenza di questa crisi è la perdita di identità generazionale. Questa generale crisi della famiglia coinvolge anche le famiglie migranti, alla cui condizione si aggiungono fattori tra i quali l'integrazione dei figli nella società d'accoglienza. Il tramite privilegiato di tale processo è la scuola stessa, che, dopo la famiglia, è l'agenzia di socializzazione principale del minore. In questa dinamica è molto importante la modalità con cui la famiglia propone alle nuove generazioni i propri valori tradizionali, rispetto alla tendenza modernizzatrice del nostro modello familiare.

C'è da considerare che in molti casi i minori arrivati in Italia sono stati letteralmente spiantati dai loro contesti di appartenenza, nei quali non sempre vivevano situazioni di particolare disagio⁴¹. In altri casi, al contrario, a causa di conflitti bellici questi minori non hanno avuto la possibilità di costruirsi una categoria sociale dell'infanzia⁴².

La famiglia svolge il ruolo di attore intermedio tra il singolo migrante e i grandi processi strutturali innescati dalle migrazioni, ponendo l'individuo in un contesto più esteso di relazioni con i network parentali e migratori. All'interno della famiglia, invece, chi assume il difficile ruolo di mediatore tra le due generazioni è la donna, che diventa il punto di riferimento tanto delle strategie di mobilità sociale, quanto di difesa dello status familiare⁴³. La famiglia emigrata giunge in un Paese nel quale la famiglia ha un ruolo centrale, così si trova in una posizione di svantaggio rispetto ai nuclei autoctoni, in quanto i genitori italiani

41 Si vedano i lavori di Pattarin (2007) e Palmas (2006)

42 Cfr. Bosisio e Cammarata, 2008.

43 Cfr. Ambrosini, 2007.

si attivano il più possibile per favorire l'avanzata sociale dei propri figli, facendo leva sul proprio capitale sociale e per questo i figli dei migranti hanno maggiori difficoltà a raggiungere le migliori posizioni sociali. Come si è già detto l'elevato numero di provenienze dei migranti determina un'altrettanto sostanzioso numero di tipologie di famiglie, con conseguenti diverse dinamiche presenti al loro interno, rispetto alle quali la scuola deve trovare dei punti di mediazione.

Le famiglie migranti in Abruzzo sono prevalentemente ricongiunte, questo vuol dire che tendono a normalizzare i propri membri, avvicinandoli ai cittadini autoctoni, ma anche a chiedere più servizi⁴⁴. Per questo motivo il ricongiungimento familiare assume un'importanza cruciale, dato che i suoi membri nella fase di inserimento nella società d'accoglienza sperimentano traiettorie sempre più disperse e transnazionali e quindi i nuclei familiari si trovano spesso nella condizione di dover affrontare eventi che trasformano il modo in cui i suoi membri vivono l'appartenenza, la solidarietà e la reciprocità⁴⁵. Nel momento in cui si inserisce nelle traiettorie transnazionali, la famiglia migrante fa automaticamente il suo ingresso nel complesso sistema di interdipendenza del sistema sociale, agendo in tutte le tre traiettorie di interdipendenza, delineate da Friedman:

- strutturale (in cui ciascun attore assume che le azioni dell'altro sono indipendenti dalle sue);
- comportamentale (le azioni di ciascun attore dipendono da quelle degli altri in un momento precedente);
- evolutiva (nella quale vi è una situazione di interdipendenza comportamentale che dura per un periodo di tempo lungo a sufficienza perché il mix di strategie presenti in una popolazione si evolva verso un qualche equilibrio di strategie, che non deve necessariamente essere un unico punto di equilibrio).

L'interdipendenza dovrebbe essere il risultato finale del superamento del conflitto, dunque del raggiungimento di una dialettica, se non di qualche forma di unità in un rapporto⁴⁶, nel quale ci sia il riconoscimento reciproco delle culture altre ed una comunicazione tra queste. Attraverso l'interdipendenza, il cui strumento in questo caso è la mediazione culturale, dovremmo superare la fase di

44 Secondo alcune ricerche (M. Simoni e G. Zucca, 2007, M. Tognetti Bordogna, 2004) sull'uso dei servizi da parte delle famiglie migranti è emerso che non è dimostrato che consumino più servizi delle famiglie autoctone dello stesso livello sociale. Un altro aspetto interessante apparso in queste ricerche è che nonostante l'immigrazione familiare sia più costosa per le società riceventi è più accettata rispetto a quella esclusivamente maschile.

45 Cfr. Bonizzoni, 2007.

46 Cfr. Simmel, 1976.

desocializzazione imposta recentemente dal trionfo dei nazionalismi culturali e delle politiche dell'identità delineatesi recentemente in Europa⁴⁷.

Tab. n. 17 Tipologia di scuola – la scuola promuove incontri la famiglie per favorire l'integrazione

	n e s s u n a risposta	si	no	Totale
Direzione Didattica	-	100,0%	-	100,0%
Istituto comprensivo	-	85,2%	14,8%	100,0%
Scuola Secondaria I° grado	-	100,0%	-	100,0%
Scuola Secondaria II° grado	26,1%	60,9%	13,0%	100,0%

Nella provincia di Chieti c'è un'alta incidenza di scuole che promuovono incontri con le famiglie per favorire l'integrazione, l'82,9% dei casi, dato in linea con un panorama nazionale nel quale in tutte le scuole di ogni ordine e grado, nei servizi socio-assistenziali e nelle agenzie di formazione professionale c'è una forte propensione ad attivare buone prassi per integrare le persone di origine straniera, ancor più se giovani. Se la commissione accoglienza nell'istituto è composta da soli docenti la scuola promuove incontri con le famiglie nel 97,1% dei casi, dieci punti in più rispetto alle scuole che hanno una commissione di tipo interistituzionale. Gli incontri con le famiglie degli alunni di origine straniera (Tabella n. 17) vengono promossi nella totalità delle direzioni didattiche e delle secondarie di primo grado, fa riflettere e preoccupa quel 14,8% degli istituti comprensivi dove non è prevista questa attività fondamentale per favorire processi inclusivi, volti a far sentire l'intera famiglia soggetto protagonista del processo di integrazione dello studente di origine immigrata. Dove è presente un progetto di accoglienza si promuovono incontri nel 91,1% dei casi, dove è assente nel 64,7% dei casi. Un altro segnale che indica quanto sia fondamentale il dispositivo del progetto di accoglienza. La modalità con cui le scuole preferiscono promuovere gli incontri con i familiari è quella del colloquio individuale (55,3%), come anche attraverso le comunicazioni nelle classi (48,7%).

Se si considerano i Comuni emerge che:

- gli incontri a livello di classe per comunicazioni sono poco frequenti ad Atesa e Lanciano, a differenza di San Salvo, dove si attivano in oltre i tre quarti dei casi e nel 57,1% di quelle di Vasto;

47 Cfr. Touraine, 1998.

- l'utilizzo del mediatore interculturale e le attività interculturali sono utilizzate in maniera rilevante soltanto ad Ortona;
- i colloqui individuali non sono utilizzati nel 45,5% delle scuole di Lanciano e dal 42,9% di quelle di Vasto, ma utilizzate dal 64,3% di quelle chietine e dall'80% di quelle di Francavilla;
- la festa di fine anno è una pratica nel complesso poco diffusa.

Prendendo in considerazione da chi è composta la commissione accoglienza nell'istituto, dove questa è di tipo interistituzionale vengono maggiormente utilizzati gli incontri a livello di classe per le comunicazioni, dove invece è formata da soli docenti vengono privilegiati i colloqui individuali.

Dal confronto tra le modalità con cui le scuole promuovono gli incontri e le tipologie di scuole emerge che le direzioni didattiche sono le scuole nelle quali vengono utilizzati in misura maggiore tutti gli strumenti contemplati nel questionario. Sia dove è presente che dove è assente un progetto di accoglienza vengono preferiti in primo luogo i colloqui individuali ed in seconda battuta le comunicazioni alla classe.

6. Gli ambiti territoriali.

L'offerta dei servizi specifici per le seconde generazioni di immigrati da parte degli Enti Ambiti Sociali⁴⁸ della provincia di Chieti è molto frammentata, si può considerare a macchia di leopardo, perché in questo territorio sono presenti delle forti contraddizioni, da un lato è presente una zona con delle eccellenze, dall'altro territori in cui si è fatto molto poco. In mezzo a questi contrasti ci sono alcuni EAS che non hanno attivato servizi specifici per i giovani di origine straniera, o per mancanza di fondi o di consapevolezza dell'importanza del fenomeno, e gestiscono le problematiche che presentano questi neo cittadini italiani all'interno dei servizi generici per gli immigrati e per i minori.

La gestione dei servizi non è sempre di competenza diretta dell'ambito stesso o del Comune capofila, poiché in molti casi viene affidata ai soggetti del terzo settore. La varietà di servizi offerti (Scheda n. 1) si può racchiudere in tre macro aree:

1. istruzione/intercultura;
2. prevenzione socio-sanitaria;
3. accoglienza.

Nella prima macro area vanno compresi: i corsi di lingua italiana e le attività didattiche e ricreative (San Salvo, Comunità Montana Montagna Sangro Vastese); il servizio di sostegno ed integrazione sociale (Chieti); la mediazione sco-

lastica (Vasto); il servizio di sostegno scolastico (Comunità montana Aventino medio Sangro); progetti specifici volti al confronto interculturale, che hanno il limite di non essere continuativi nel tempo, perché durano soltanto un anno scolastico e non vengono ripetuti nel corso degli anni, essendo stati svolti per una sola annualità (Lanciano); servizi di orientamento scolastico per minori e portatori di handicap (Ortona). Nello specifico i servizi offerti, in corso d'opera e con i budget, suddivisi per EAS, sono i seguenti⁴⁹:

- EAS 20 Aventino –Centro diurno per minori (€28.000), sostegno scolastico (€4.000).
- EAS 21 Comunità Montana Montagna Sangro Vastese - Corsi di lingua (€ 3.000).
- EAS 22 Lanciano - Ci Vediamo in biblioteca (€ 22.000); Centro Aggregazione Giovanile (€ 18.600); Assistenza Domiciliare Minori (€ 26.000); Equipe Socio Psico Educativa per scuole prima infanzia ed elementari (€ 26.000).
- EAS 24 Vastese - Mediazione interculturale e scolastica.
- EAS 25 Altovastese - Prevenzione sociale secondaria – istruzione (€ 75.000).
- EAS 28 Ortonese - Centro Servizi Immigrati, Centro di documentazione interculturale (€30.000), Rete territoriale di assistenza agli immigrati (€20.000), azioni integrate per l'inclusione dei minori stranieri (€40.000), servizio sociale professionale (€30.000), segretariato sociale (€60.000), centri integrativi prima infanzia (€30.000), assistenza domiciliare minori (€14.000), servizi integrativi per minori in ambito scolastico (€40.000,00-importo annuale), servizio rete giovane (€20.000,00-importo annuale), biblioteca comunale (Il progetto non ha un importo in quanto inserito nei servizi ordinari al territorio), Museo della Battaglia (Il progetto non ha un importo in quanto inserito nei servizi ordinari al territorio).
- EAS 30 Chieti: Assistenza Domiciliare ai minori (€130.000 – importo annuale), Centro di aggregazione per minori –Centro ragazzi 2000 (€90.000,00- importo annuale), Centro Diurno Polifunzionale per minori (€ 80.000,00-importo annuale), Centro Interculturale (€ 4.000,00 – importo annuale), Centro Servizio di sostegno e integrazione sociale, Ludoteca (€ 75.000,00 –importo annuale).
- EAS 29 Francavilla: Centro di aggregazione, Interventi di mediazione linguistica e culturale (€ 22.900).

⁴⁹ C'è da considerare che in alcuni casi, soprattutto per quanto riguarda gli EAS di Ortona e Chieti, alcuni progetti sono presenti in due voci.

⁴⁸ D'ora in poi EAS.

Nella seconda macro area si possono includere: assistenza domiciliare minori, servizio di sostegno ed integrazione sociale (Chieti); assistenza domiciliare a minori e famiglie, stranieri e non, consultorio familiare (Monteodorisio); comunità residenziale per minori, servizi servizio rete giovani, comunità residenziale per minori, servizio affido familiare e adozioni, assistenza domiciliare minori, servizi di orientamento scolastico per minori e portatori di handicap (Ortona); assistenza socio educativa scolastica disabili (Pennapiedimonte); centro di ascolto (Fossacesia). Nello specifico i servizi offerti ed in corso d'opera, suddivisi per EAS, sono i seguenti:

- EAS 21 Comunità Montana Montagna Sangro Vastese - Servizio Sociale Professionale (€ 14.000).
- EAS 24 Vastese - Mediazione interculturale e scolastica (€10.000).
- EAS 25 Altovastese - Consultorio Familiare (Dato non disponibile).
- EAS 27 Maielletta - Prevenzione socio sanitaria: segretariato sociale comunale (prevenzione sociale).
- EAS 28 Ortonese – punto unico di accesso (Lo staff necessario per l'attuazione dell'azione è composto dalle Assistenti Sociali del Segretariato Sociale e del Servizio Sociale Professionale).
- EAS 30 Chieti - Ludoteca, Centro Servizio di sostegno e integrazione sociale (€ 105.000,00 – importo annuale).

All'interno della macro area dell'accoglienza si possono considerare: centro di aggregazione per minori (Chieti, Vasto, Ortona, Francavilla), ludoteca comunale (Chieti); accoglienza presso il segretariato sociale (San Salvo); azioni integrate per l'inclusione dei minori stranieri (Ortona); attività ricreative (Comunità Montana Montagna Sangro Vastese). Nello specifico i servizi offerti ed in corso d'opera, suddivisi per EAS, sono i seguenti:

- EAS 20 Aventino – Segretariato sociale (€30.000).
- EAS 21 Comunità Montana Montagna Sangro Vastese - Segretariato Sociale/Mediazione Culturale (€ 28.000).
- EAS 24 Vastese - Sportello per gli immigrati (€10.000).
- EAS 25 Altovastese -Segretariato Sociale Territoriale (€ 79.179,70), Segretariato Sociale Distrettuale (€ 16.640,60), Prevenzione sociale secondaria e terziaria (€ 54.179,70).
- EAS 27 Maielletta - Accoglienza: segretariato sociale comunale (Non definito).
- EAS 28 Ortonese - Centro Servizi Immigrati, Centro di documentazione interculturale, rete territoriale di assistenza agli immigrati azioni integrate per l'inclusione dei minori stranieri, servizio sociale professionale, pronto intervento sociale (€3.000), servizio di contrasto al

child abuse- Liveas (€27.000), centri interattivi prima infanzia, assistenza domiciliare minori, servizio affido familiare e servizio adozioni (€6.000,00-importo annuale), comunità di tipo residenziale per minori (€40.000), servizi integrati per minori in ambito scolastico (€40.000), centri integrativi per minori (€40.864,00-importo annuale), servizio rete giovane (€20.000,00-importo annuale).

- EAS 30 Chieti - Assistenza Domiciliare ai minori, Centro Servizi Immigrati (€42.000,00-importo annuale), Centro di aggregazione per minori –Centro ragazzi 2000, Centro Diurno Polifunzionale per minori.
- EAS 29 Francavilla - Sportello informa immigrati, Servizio di segretariato sociale.
- EAS 26 Costa sud – Integrazione immigrati (€ 5.147,00), Vivere insieme (€ 12.303).

Scheda n. 1 Tipologie di servizi offerti dagli EAS:

	Comune capofila	Attività presenti sul territorio
30	Chieti	-assistenza domiciliare minori; -centro servizi immigrati; centro interculturale; -centro di aggregazione per minori; -centro diurno per minori; -ludoteca comunale; -servizio di sostegno ed integrazione sociale
26	San Salvo	- corsi di lingua italiana, attività didattiche e ricreative, -accoglienza presso il segretariato sociale
24	Vasto	Sportello informativo per stranieri; accoglienza in strutture residenziali volta a definire un progetto di reinserimento sociale e scolastico del minore; mediazione scolastica; inserimento in centri di aggregazione giovanili.

20	Comunità montana Aventino medio sangro.	Servizio di sostegno scolastico
22	Lanciano	-progetti vari svolti da ogni servizio del comune: narrazione di fiabe, ascolto di musiche e testimonianze; -mostra fotografica, laboratori tematici, -percorso psico-motorio per bambini nido e l'inf. volto alla conoscenza di altre culture attraverso attività sensoriali, produzione di video di riflessione tematica.
25	Monteodorisio	-assistenza domiciliare a minori e famiglie, stranieri e non; -punto unico d'accesso ai servizi sociosanitari; -sportelli di segretariato sociale; -servizio sociale professionale; -consultorio familiare.
28	Ortona	-Centro servizi immigrati/centro di documentazione interculturale; -rete territoriale di assistenza agli immigrati; -azioni integrate per l'inclusione dei minori stranieri; -servizi servizio rete giovani; -comunità residenziale per minori; -servizio affido familiare e adozioni; -ass. domiciliare minori; -centri integrativi per minori -servizi di orientamento scolastico per minori e portatori di handicap

27	Pennapiedimonte	-segretariato sociale, sociale professionale, centri diurni per minori; -politiche giovanili, immigrazione; -assistenza domiciliare anziani, teleassistenza, assistenza domiciliare disabili, assistenza socio educativa scolastica disabili, centri diurni per disabili, inclusione sociale.
23	Fossacesia	-Sportello immigrati -Centro di ascolto
21	Comunità Montana Montagna Sangro Vastese	-mediazione culturale -attività ricreative -corsi di lingua -servizio sociale professionale
29	Francavilla	Servizi del piano di zona: -sportello di segretariato sociale e informa immigrati; -centri di aggregazione giovanile.

Nell'analisi sulla presenza delle commissioni interistituzionali presenti nei Comuni della provincia (Tab. n. 18), emerge che tra i tre Comuni più grandi soltanto in poco più di un quinto delle scuole chietine la commissione di accoglienza ha questa conformazione. Sono pochissimi gli altri Comuni, le cui scuole hanno questa tipologia di commissione di accoglienza, si tratta del 80% di quelle ortonesi e della totalità di quelle di Orsogna, Tollo e di Ripa Teatina. Mettendo in relazione questi dati con quelli inerenti i servizi attivati dagli Enti Ambiti Sociali c'è da considerare che i Comuni di Orsogna e Tollo fanno parte dell'Ente Ambito Sociale 28 (d'ora in poi EAS 28) di cui è capofila il Comune di Ortona.

Tabella n. 18 Comune - Da chi è composta la commissione accoglienza nell'istituto

	nessuna risposta	solo docenti	di tipo interistituzionale	Totale
Atessa	33,3%	66,7%	-	100,0%
Chieti	21,4%	57,1%	21,4%	100,0%
Casoli	50,0%	50,0%	-	100,0%
Casalbordino	-	100,0%	-	100,0%
CastiglioneMM	100,0%	-	-	100,0%
Fossacesia	100,0%	-	-	100,0%
Francavilla	40,0%	60,0%	-	100,0%
Gissi	100,0%	-	-	100,0%
Guardiagrele	100,0%	-	-	100,0%
Lanciano	54,5%	45,5%	-	100,0%
Orsogna	-	-	100,0%	100,0%
Ortona	40,0%	-	60,0%	100,0%
Paglieta	100,0%	-	-	100,0%
Palena	-	100,0%	-	100,0%
Quadri	-	100,0%	-	100,0%
Ripa Teatina	-	-	100,0%	100,0%
S.Giovanni Teatino	-	100,0%	-	100,0%
San Salvo	50,0%	50,0%	-	100,0%
San Vito	100,0%	-	-	100,0%
Tollo	-	100,0%	-	100,0%
Torricella Peligna	100,0%	-	-	100,0%
Vasto	57,1%	42,9%	-	100,0%
Monteodorisio	100,0%	-	-	100,0%
Bucchianico	-	100,0%	-	100,0%
Fara Filiorum Petri	-	100,0%	-	100,0%
Carunchio	100,0%	-	-	100,0%
Tornareccio	-	100,0%	-	100,0%
Miglianico	100,0%	-	-	100,0%
Villa Santa Maria	-	100,0%	-	100,0%
Scerni	100,0%	-	-	100,0%
Castel Frentano	100,0%	-	-	100,0%

Nell'osservazione su come si sviluppa, nel territorio studiato, il raccordo tra gli enti per favorire processi di inclusione delle seconde generazioni, emerge che l'unico Ambito che ha attivato un percorso virtuoso è l'EAS 28, nel quale sono presenti le eccellenze di cui si è fatto riferimento all'inizio del paragrafo. Questo EAS offre una varietà di servizi molto ampia, ciò è indicativo del fatto che questo ente ha lavorato per porre un'attenzione capillare a tutte le problematiche cui può andare incontro il minore di origine straniera: da quelle familiari, a quelle penali, passando per le difficoltà di tipo inclusivo; c'è poi da aggiungere che nella provincia di Chieti soltanto in questo EAS è presente un centro di documentazione interculturale. L'attivazione di una fitta rete di servizi permette alle scuole, che hanno una commissione interistituzionale, presenti all'interno del territorio gestito dall'EAS 28, di trovare le risposte a problematiche ed esigenze di cui non si può occupare soltanto la scuola.

Colpisce che l'EAS 28 sia stato in grado di attivare questi servizi, mentre in quelli i cui Comuni capofila sono i centri più importanti della provincia non si è stati in grado di essere così efficienti. Lanciano con il suo EAS, il 22, si conferma il Comune, tra i più grandi, che non è stato in grado di attivare dei servizi continuativi, questa difficoltà, come si è visto nei paragrafi precedenti, ricade sul sistema di accoglienza delle scuole. Se, infatti, analizziamo in che modo gli EAS hanno attivato degli strumenti di raccordo con gli altri enti emerge che l'EAS 22 si è limitato a creare dei collegamenti tra il Comune da un lato con il mondo della scuola, attraverso il servizio Socio-psico-educativo e dall'altro con i servizi esternalizzati, attraverso il servizio tutela minori. Una situazione simile è presente nell'EAS 24 vastese, dove gli unici servizi presenti sul territorio, in grado di fornire informazioni specifiche e facilitare un progetto di raccordo tra i servizi e gli enti, sia pubblici che del terzo settore, per l'inserimento e l'inclusione di minori stranieri, sono lo sportello per gli immigrati e il servizio di segretariato sociale del Comune di Vasto. Tuttavia tra Lanciano e Vasto c'è da sottolineare una differenza che consiste nel fatto che nel primo Comune/EAS si è trovata una corsia 'preferenziale' per le seconde generazioni con i due servizi dedicati ai minori presenti nel Comune, mentre a Vasto i minori di origine straniera vengono gestiti insieme agli adulti, non esiste dunque nessuna tipologia di servizio dedicato a questa fascia della popolazione.

Rispetto alle aree lancianese e vastese, nell'EAS 30, il cui capofila è il capoluogo di provincia, la situazione è migliore perché si è consolidata una attività di rete e di integrazione per affrontare meglio e gestire le problematiche di integrazione dei minori stranieri, grazie alla quale vengono coordinati gli organismi e i servizi territoriali che operano nell'ambito dell'inclusione, in questo modo si avviano attività di scambio e confronto su iniziative, interventi e progetti di comune interesse, in particolare con le scuole dell'obbligo.

La relazione tra la scuola ed il territorio dovrebbe essere continua, per permettere a tutti i soggetti di dialogare e stimolarsi reciprocamente per attivare servizi in grado di fornire risposte efficienti ai cittadini. Nella provincia di Chieti, avviene in maniera strutturata soltanto nell'EAS 28, esempio di buona prassi. Il Comune di Ortona, infatti, in qualità di Ente di Ambito Sociale, si è posta al centro di una rete formalizzata, costituita attraverso protocolli d'intesa stipulati con l'ASL Lanciano-Vasto-Chieti per le attività integrate in ambito socio-sanitario, l'Ufficio Scolastico Regionale (Ufficio VI-Ambito Chieti e l'Amministrazione Provinciale di Chieti per l'adozione del Piano di Zona) per stimolare la progettazione di attività integrate dell'Area con le scuole del territorio, l'Università di Bologna (Facoltà di Psicologia di Cesena) per la formazione docenti e per i progetti di ricerca azione, con il Ministero dell'Interno e la Prefettura di Chieti per l'assistenza telematica nelle pratiche di competenza del SUI (Sportello Unico per l'Immigrazione). L'EAS 28, inoltre, per le attività specifiche di supporto all'inclusione dei minori stranieri ha creato commissioni Accoglienza Intercultura, in qualità di gruppi interistituzionali di lavoro. L'attività di raccordo tra i vari attori avviene, in fase di programmazione, nel Gruppo di Piano, e successivamente negli incontri periodici di monitoraggio, confronto e scambio, nonché realizzazione di iniziative e progetti integrati. L'efficacia e l'efficienza delle partnership avviate viene monitorata dall'Ufficio di Piano utilizzando modalità diversificate in funzione della tipologia del servizio e della natura di accordo esplicitata nei protocolli di intesa o gli altri documenti di riferimento.

Negli altri sette EAS c'è ancora molto da fare. Il raccordo con gli altri enti, che come nel caso dell'EAS 23 (Fossacesia) al momento della compilazione del questionario era ancora in fase di studio e realizzazione, non sono strutturati con accordi formali. Nella maggior parte dei casi ci si limita agli interventi previsti dal Piano di Zona o all'attivazione di Tavoli di Lavoro, non ben specificati. Tra questi sette si differenzia soltanto l'EAS 25 (Monteodorisio), nel cui territorio è presente un ufficio di integrazione sociosanitaria composto da responsabili e coordinatori dell'ente d'ambito e del distretto sanitario.

In caso di necessità gli immigrati presenti sul territorio chetino trovano in tutti gli EAS dei punti di riferimento/prima accoglienza. Sono diverse le tipologie di servizio presenti, ma quello prevalente è il segretariato sociale, gli altri sono: punto unico d'accesso, servizio sociale professionale, consultorio familiare, ufficio di Piano dell'Ambito, la scuola, centri di aggregazione giovanile, centro d'ascolto, sportello immigrati, Caritas diocesana. In tutti questi sportelli sono presenti operatori che svolgono il lavoro di primo filtro e successivamente o indirizzano l'utente nei vari servizi oppure dopo una prima valutazione definiscono un progetto di inclusione e di supporto all'integrazione sul territorio.

Anche in questo caso si differenzia positivamente l'EAS 28, che ha implementato il servizio di prima accoglienza con altri strumenti, che sono:

- internet, sul sito dell'EAS 28 sono stati pubblicati documenti che esplicano la *mission* e la *vision*, ossia il Piano di Zona, la carta per la cittadinanza e il bilancio sociale, sia sul sito dell'EAS: www.eas28.it, che su www.infortona.it sono presenti sezioni dedicate (news, rubriche, approfondimenti, forum, sezioni riservate operatori), radioweb - web television, newsletter, social network, Osservatorio sociale on line;

- erogazione di informazioni attraverso gli sportelli territoriali della rete di assistenza immigrati e dello sportello mobile "Informabus";

- elaborazione e distribuzione, in tutti i punti informativi territoriali, di manifesti, locandine, brochure, volantini;

- partecipazione attiva al Consiglio Territoriale per l'Immigrazione e ai gruppi tecnici presso la Prefettura UTG di Chieti, CTI regionale per i servizi privati di cura, Commissioni Accoglienza Intercultura presso le istituzioni scolastiche del territorio;

- riunioni periodiche del Gruppo di Piano.

Questa differenziazione netta tra l'EAS 28 ed il resto della provincia fa riflettere, perché creare un sito internet ed aggiornarlo periodicamente non è un impegno gravoso per gli enti pubblici. La rete, inoltre, è lo strumento privilegiato per comunicare con gli adolescenti, quindi è opportuno che tutti gli EAS si attivino in questa direzione, come anche in quella della partecipazione costantemente a tutti i tavoli interistituzionali sull'immigrazione.

I servizi maggiormente utilizzati dai minori stranieri sono i centri di aggregazione e di sostegno scolastico, presenti su tutto il territorio, tranne che nell'EAS 23 Fossacesia. Sono meno presenti i corsi di apprendimento della lingua italiana, che si trovano soltanto negli EAS 20 Aventino, 21 Comunità Montana Sangro Vastese, 27 Maielletta, 28 Ortonese. C'è una grande richiesta da parte degli operatori di implementare, soprattutto con maggiori risorse economiche, i servizi esistenti o di riattivare quelli che hanno chiuso a causa della fine dei fondi. Secondo alcuni operatori, in particolare quelli di Vasto si dovrebbero potenziare i servizi semiresidenziali capaci di occuparsi dei minori stranieri quando i genitori hanno maggiori difficoltà a farlo per motivi di lavoro o di inadeguatezza genitoriale. Nonostante i drammatici tagli che stanno subendo i Comuni e gli EAS, quindi i servizi per gli immigrati, c'è anche chi è in grado di rendersi conto che dovrebbe lavorare meglio. È il caso di chi è impiegato presso l'EAS 20 Aventino, che si rende conto che il servizio di sostegno scolastico offerto, potrebbe essere utilizzato da più utenti, qualora gli operatori dell'ente riuscissero ad implementare l'attività di comunicazione, informando le famiglie, che non hanno compreso la valenza che può avere per i loro figli il servizio.

Le maggiori criticità riscontrate sono di diverso tipo e sono raggruppabili in due settori. La prima riguarda la sfera relazionale degli immigrati, perché da quanto è emerso dalla ricerca, diversi intervistati hanno sottolineato da un lato la loro difficoltà a coinvolgerli nelle attività offerte dai servizi, in particolare per quanto riguarda far comprendere ad alcuni nuclei familiari l'importanza strategica dell'istruzione, dall'altro lato ci sono alcuni immigrati che non sono intenzionati ad integrarsi sul territorio, per cui non sono interessati alla vita sociale del territorio. La seconda si può definire di tipo strutturale e riguarda esclusivamente le istituzioni. In questa tipologia di criticità vanno contemplate la drastica riduzione dei finanziamenti e la necessità di un coordinamento tra i servizi. Per quanto riguarda la diminuzione dei fondi, ciò comporta sia la difficoltà ad offrire un servizio completo, sia la durata stessa di molti progetti, che sono limitati a causa del finanziamento che in molti casi ha una durata annuale. Questo fattore comporta la difficoltà a dare continuità a progetti, che ottengono anche ottimi risultati, oltre all'impossibilità di svolgere un lavoro reale di promozione dell'integrazione. Prendendo, invece, in considerazione la necessità di un coordinamento tra tutti i soggetti che si trovano ad operare con gli immigrati, soprattutto se minori, in un territorio così differenziato sulla presenza di servizi come quello della provincia di Chieti, sarebbe uno strumento indispensabile, soprattutto in virtù della riduzione dei fondi. Tuttavia, un lavoro di coordinamento, quanto meno a livello provinciale, potrebbe trovare delle soluzioni anche ai problemi di carattere relazionale.

La configurazione di un territorio a macchia di leopardo e nel quale c'è ancora molto da fare viene confermato dall'elenco delle necessità specifiche dei singoli territori, espresse dagli intervistati. Oltre alla già citata, carenza di fondi, si ritiene necessario aumentare le forme di assistenza a domicilio per supporto post scolastico e luoghi di aggregazione e di integrazione (EAS 23 Fossacesia, EAS 24 Vastese, EAS 26 Costa Sud, EAS 27 Maielletta), il coinvolgimento dei genitori (EAS 23 Fossacesia), dare delle forme di sussidio economico alle famiglie in difficoltà in modo che i minori possano partecipare ad attività private, quali palestre, corsi di musica, canto, ballo, per integrarsi maggiormente (EAS 25 Altovastese), maggiori servizi di mediazione culturale e di linguistica sia dentro che fuori la scuola (EAS 30 Chieti, EAS 29 Francavilla, EAS 28 Ortonese), forte necessità di supporto all'accoglienza, inserimento e integrazione degli alunni stranieri in ambito scolastico; supporto ai genitori stranieri (anche di L2) e maggiori occasioni di scambio tra loro e i genitori autoctoni, lavorare di più sulla prevenzione all'abbandono e alla dispersione scolastica e sul rapporto con le famiglie immigrate per la condivisione dei progetti formativi dei loro figli (EAS 28 Ortonese).

Conclusioni.

Il confronto tra il migrante e l'autoctono comporta la complessità di un confronto caratterizzato da sguardi intrecciati. In questa dinamica relazionale entrambi i soggetti sono indotti tanto ad osservare l'altro, quanto a rivedersi in funzione dello sguardo dell'altro. L'esito di questo confronto può avere diversi risvolti. In ambito scolastico il risultato dovrebbe essere volto ad una dinamica dialettica, che in un'ottica di buone prassi può o dovrebbe avere due sfaccettature. La prima è quella suggerita da Vinicio Ongini che suggerisce lo scambio di competenze tra alunni di origine straniera, maggiormente preparati nelle materie scientifiche, e quelli autoctoni che hanno meno difficoltà con l'italiano. La seconda è relazionarsi alle nuove generazioni, alloctone e autoctone, come se fossero tutte seconde generazioni, dato che da un punto di vista culturale anche i minori italiani 'al 100%' oscillano tra la cultura italiana e quella dei loro coetanei compagni di classe e di giochi.

L'illuminante contributo di Eide Spedicato e l'altrettanto valido scritto di Vinicio Ongini ci hanno fatto capire che non possiamo più permetterci di ragionare con i paradigmi del nazionalismo, ma bisognerebbe andare nella direzione del confronto tra culture in un'ottica relativistica e cosmopolita, i cui primi esponenti di questo modus operandi dovrebbero essere proprio gli insegnanti e i loro dirigenti. Maestri e professori hanno l'obbligo morale di andare in contro tendenza rispetto allo scontro di civiltà, descritto da Huttington, ancora auspicato dagli 'imprenditori della paura'. Su questa scia si colloca il contributo di Serrano, che sostiene la necessità di abbandonare i metodi didattici tradizionali, ritenuti ormai anacronistici, di fronte al mutamento che stanno vivendo le scuole italiane. Per adeguarsi a questo importante mutamento sociale, secondo Edgar Serrano gli insegnanti dovrebbero attrezzarsi di determinati strumenti come il Cooperative Learning.

Il rapporto dialettico con chi ha origini straniere è un valido strumento per renderci consapevoli del fatto che le nostre identità non sono mai statiche ma, come ci ha fatto notare Duccio Demetrio, sono processi e soltanto dal confronto tra culture si può rafforzare una cultura e dunque un'identità, anche perché nessuna comunità è durata nel tempo, se non grazie al confronto con culture altre. Se si lavora bene con le seconde generazioni e se queste vengono messe in condizioni di accedere ad un sistema educativo che rafforzi le loro competenze, non si svolge soltanto un'buona azione etica, ma si procede verso la crescita della comunità locale in una prospettiva di medio-lungo termine. Il grande numero di etnie rappresentate sui banchi della scuola italiana determina quello che è stato definito l'Arlecchino in classe. Tale affermazione può avere una connotazione positiva, qualora si veda nelle seconde genera-

zione una risorsa e non un problema, perché con tanti bambini e adolescenti di provenienze diverse si può viaggiare nel mondo pur rimanendo in un'aula scolastica. In tutto questo va considerato anche che, come ci ha fatto notare Vinicio Ongini, in alcune zone d'Italia alcune scuole sono state riaperte proprio grazie all'alto numero di studenti di origine straniera.

Per raggiungere l'alto obiettivo dell'accoglienza delle seconde generazioni è necessario che gli insegnanti si aggiornino continuamente rispetto ai mutamenti della società, adeguino alla realtà trasformata la loro didattica, affinché quelli che vengono considerati disturbi di apprendimento non siano in realtà disturbi di insegnamento, come ci ha fatto notare nel suo contributo Elisabetta Micciarelli. I disturbi di insegnamento, mascherati da disturbi di apprendimento, possono avere una causa nella tendenza degli insegnanti a suggerire alle famiglie immigrate di non parlare con i loro figli nella lingua d'origine. Non c'è nulla di più sbagliato, perché in questo modo vengono castrate le competenze bilingui e plurilingui di molti studenti di origine straniera, che giungono con un bagaglio linguistico maggiore di quello dei loro coetanei autoctoni. Dietro questa tendenza degli insegnanti ci può essere anche la scarsità di fondi a disposizione per la L2, ma la soluzione non può certamente essere quella di indurre questi ragazzi e bambini a dimenticare la loro lingua d'origine. In un'epoca di tagli al welfare per evitare le 'guerre tra poveri' bisognerebbe ripartire dal basso e ricostruire forme di solidarietà non mediate dall'ente pubblico, che viene sempre più svuotato di sovranità. Dal basso si riparte attraverso il coinvolgimento di soggetti esterni alla scuola per l'insegnamento di L2 e di conseguenza con la creazione, in tutto il territorio, di commissioni di accoglienza interistituzionali. La crisi economica e la presenza di immigrati possono essere visti come una risorsa se si è disposti a sperimentare o a riscoprire nuove forme di solidarietà e nuovi metodi didattici, come auspicato da Graziella Favaro.

Se l'immigrato in generale ci offre la possibilità di sottolineare i difetti presenti nel nostro welfare (il caso più emblematico è quello delle assistenti familiari), le seconde generazioni ci aiutano a riflettere sui metodi didattici e sulle varie forme di lassismo cui è giunta la relazione insegnante – studente, perché sono portatori, con le loro famiglie, di modelli educativi diversi. Se si riuscisse ad avere questa forma di umiltà culturale potremmo essere in grado di aprirci maggiormente al relativismo culturale.

La ricerca che è stata svolta e il programma formativo per gli insegnanti hanno portato a questa guida che, se è un lavoro completo, non è esaustivo perché ha analizzato alcune situazioni importanti che potrebbero essere approfondite. Tuttavia, le indicazioni di Duccio Demetrio, Graziella Favaro, Vinicio On-

gini, Marco Bricco, Edgar Serrano ed Elisabetta Micciarelli sono delle pertinenti e puntuali indicazioni specifiche su come agire con le seconde generazioni per raggiungere gli obiettivi auspicati dal Eide Spedicato.

Dall'analisi delle 76 scuole e degli 11 EAS della provincia di Chieti è emerso un quadro fortemente contraddittorio, il cui primo dato negativo è quello di un forte squilibrio per quanto riguarda l'offerta di servizi scolastici e di accoglienza ai minori di origine straniera. Gli aspetti positivi che emergono sono:

- una sostanziale tendenza da parte degli intervistati ad accostarsi con un atteggiamento positivo a questi nuovi cittadini;
- una buona capacità di lettura delle dinamiche presenti nelle classi e delle esigenze formative di questa tipologia di studenti.

Per quanto riguarda gli aspetti negativi, prima di 'puntare il dito' su qualcuno in particolare, bisogna fare uno sforzo di onestà intellettuale delineando il contesto nel quale operano dirigenti degli EAS, delle scuole e gli insegnanti, vale a dire quello dell'autonomia. Il 'mito' della deregulation (e in qualche modo delle esternalizzazioni), che si è tradotto nella prassi delle autonomie, secondo quanto è emerso dalla ricerca, ha avuto come risvolto negativo la mancanza di un coordinamento in grado di offrire su tutto il territorio almeno provinciale (che rispetto a tante altre zone d'Italia è relativamente piccolo), se non regionale, la stessa tipologia di servizi. In due casi, macroscopici, è sorto questo squilibrio:

1. l'eccessiva varietà di offerta di moduli di L2 tra i territori;
2. una forte dicotomia tra i due EAS di Chieti e Ortona, da una parte, e Lanciano e Vasto dall'altra. I primi due sono ottimi esempi di buone prassi, in particolare il secondo, essendo l'unico in assoluto che utilizza i mediatori. Gli altri due, invece, presentano molte lacune e difficoltà a pianificare qualunque intervento che possa avere un respiro di medio tempo.

All'interno del territorio della provincia di Chieti sono presenti monadi, che agiscono ognuna per conto proprio, spesso navigando a vista, che possono determinare esiti scolastici molto differenti non soltanto tra autoctoni e seconde generazioni, ma anche tra queste ultime in base al territorio nel quale vivono.

Un altro problema importante che è emerso, e che merita di essere sottolineato, è la scarsità di commissioni di accoglienza, ad eccezione dell'EAS di Ortona, quindi una scarsa apertura al territorio. Una forma più completa di accoglienza è il principale antidoto a forme di ostilità, razzismo e di conflitto. Il dato sulle situazioni di pregiudizi e stereotipi emerso, il 23,7%, sicuramente non è elevatissimo, ma non è neanche da sottovalutare. La poca attenzione posta ai percorsi di socializzazione degli studenti, su cui si dovrebbe investire

maggiormente, è dovuta a protocolli di accoglienza che hanno una valenza prevalentemente formale, fatti più per rispettare adempimenti burocratici, che per giungere a risultati concreti.

Il lavoro da fare nel futuro non sarà facile, tuttavia, se non si pianifica un intervento completo, si rischia di produrre scontento tra i nuovi cittadini. Alle seconde generazioni si deve porre un'attenzione costante nel tempo, non per brevi periodi o con progetti estemporanei. Energie e risorse vanno dedicate a tutti gli studenti di origine immigrata, a partire dalla prima elementare.

Bibliografia di riferimento

- AA. VV., *Il Melo metodo autobiografico*, Adulità, n. 4. Guerini e Associati, Milano, 1996
- AA. VV., *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*. Carocci, Roma, 1996
- Acutis C. Morino A. (cura di), *L'America dei Lumi*. Edizioni La Rosa, Torino, 1989.
- Ambrosini M., *Utili invasori: l'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*. Franco Angeli, Milano, 1999.
- Ambrosini M., *Tra problemi sociali e nuove identità: i figli dell'immigrazione*. Fondazione Agnelli, Torino, 2004.
- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*. Il Mulino, Bologna, 2011.
- Ambrosini M., *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, in Decimo F. e Sciortino G. (a cura di), *Reti migranti*. Il Mulino, Bologna, 2006.
- Ambrosini M., *Prefazione. Perché l'immigrazione familiare è un tema strategico*, in Simoni M., Zucca G. (a cura di), *Famiglie migranti*. Franco Angeli, Milano, 2007.
- Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione: la sfida delle migrazioni transnazionali*. Il Mulino, Bologna, 2008.
- Ambrosini M., *Prefazione, una questione di società: il futuro dei giovani di origine immigrata*, in Ravecca A., *Studiare nonostante*. Franco Angeli, Milano, 2009.
- Ambrosini M. Abbatecola L., *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*. Franco Angeli, Milano, 2009.
- Ambrosini M. Molina S., *Seconde generazioni*. Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.
- Amoruso C., *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe multiculturale*. Palumbo, Palermo, 2010.
- Appadurai A., *Modernità in polvere*. Meltemi, Roma, 2004.
- Balboni P., *Le sfide di Babele*. Utet, Torino, 2002.
- Baraldi C. Corsi G. Espisto E., *Glossario dei termini della teoria dei sistemi di Niklas Luhman*. Montefeltro, Urbino, 1990.
- Barbagli M. e Schmoll C., *La generazione dopo*. Il Mulino, Bologna, 2011.
- Bauman Z., *Il disagio della post-modernità*. Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- Beck U., *La società del rischio*. Carocci, Roma, 2000.
- Beck U., *La società cosmopolita*. Il Mulino, Bologna, 2003.
- Beck U., *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma, 2005.
- Beck U., *Potere e contropotere nell'età globale*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Belvisi F., *I lati oscuri di un abbaglio: società multiculturale, costituzione e diritto*, in Melotti U., *L'abbaglio multiculturale*. SEAM, Roma, 2000.
- Belvisi F., *Identità, minoranze, immigrazione: come è possibile l'integrazione sociale? Riflessioni sociologico-giuridiche*, in Moffa C., *L'America. Ideologie e realtà dell'immigrazione*. Aracne, Roma, 2004.

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

Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*. Laterza, Roma-Bari, 2002.

Biffi E. (a cura di), *Educatori di storie*. Franco Angeli, Milano, 2010.

Biffi E., *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Erickson, Trento, 2010.

Bonacina R. Frangi G., *Perché Communitas, La società delle paure (fare comunità nella diaspora)*, in "Communitas", 1, 2005.

Bosi A., *Noi-Loro e lo sguardo di Medusa*, in Lucchetta G.A. (a cura di), *Rivedendo antichi pregiudizi. Stereotipi sull'Altro nell'età classica e contemporanea*. Troilo, Bomba (Ch.), 2002.

Bosisio R. Cammarata R., *Minori stranieri soli. Percorsi e pratiche di mediazione culturale*, in Baraldi C. Maggiori G., (a cura di). *La mediazione con bambini e adolescenti*. Donzelli, Roma, 2008.

Boudon R., *Istruzione e mobilità sociale*. Zanichelli, Bologna, 1979.

Bourdieu P., *The Forms of Capital*, in J. G. Richardson (edited by), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York, 1986.

Brophy J., *Insegnare a studenti con problemi*. LAS, Roma, 1999.

Castells M., *Il potere delle identità*. Università Bocconi, Milano, 2004.

Caritas Migrantes, *Immigrazione Dossier Statistico 2010*. Idos, Roma, 2010.

Caritas Migrantes, *Immigrazione Dossier Statistico 2011*. Idos, Roma, 2011.

Cassano F., *Il pensiero meridiano*. Laterza, Roma-Bari, 1996.

Cassano F., *Modernizzare stanca. Perdere tempo, guadagnare tempo*. Il Mulino, Bologna, 2001.

Castiglioni M., *Fenomenologia e scrittura di sé*. Guerini e Associati, Milano, 2008.

Chiari G., *Climi di classe e apprendimento*. Franco Angeli, Milano, 1996.

Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*. La Nuova Italia, Firenze, 2000.

Cocchiara G., *L'eterno selvaggio*. Sellerio, Palermo, 2004.

Choen, E., *Organizzare i gruppi cooperativi*. Erickson, Trento, 1996.

Coleman J. C., *Fondamenti di teoria sociale*. Il Mulino, Bologna, 2005.

Colombo E., *Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione*, in "Mondi migranti" n. 1, Franco Angeli, Milano, 2007.

Colombo E. (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni Relazioni Pratiche*. Utet, Torino, 2010.

Colombo M. Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Franco Angeli, Milano, 2009.

Commissione Europea, *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*. Bruxelles, 2008.

Comoglio M., 1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Il Cooperative Learning. LAS, Roma.

Comoglio, M., *Educare insegnando*. LAS, Roma, 1998.

Comoglio, M. Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*. LAS, Roma, 1996.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia – Oxford, Firenze, 2002.

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*, 2009.

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, *Indici di integrazione degli immigrati in Italia. VII rapporto*, 2010.

Crouch C., *Sociologia dell'Europa contemporanea*. Il Mulino, Bologna, 2001.

Cummins J., *Empowering minority students*. California Association for Bilingual Education, Sacramento, 1989.

De Carli S., *Intervista a Pino Ferraris. Mutualismo. La solidarietà che si organizza*, in "Communitas", 9, 2006a.

De Carli S., *Intervista a Luigi Sertorio. Nicchia. L'anarchia, dell'intelligenza*, in "Communitas", 9, 2006.

Delamont S., *Interazione in classe*. Bologna, Zanichelli, 1979.

Della Zuanna G. Farina P. Strozza S., *Nuovi italiani*. Il Mulino, Bologna, 2009.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina, Milano, 1996.

Demetrio D. *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontare*. Guerini e Associati, Milano, 1997a.

Demetrio D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*. Meltemi, Roma, 1997b.

Demetrio D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Meltemi, Roma, 1998.

Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Laterza, Roma-Bari, 2003.

Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Unicopli, Milano, 2007.

Demetrio D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Raffaello Cortina, Milano, 2008.

Demetrio D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*. Raffaello Cortina, Milano, 2011.

Demetrio D. Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. FrancoAngeli, Milano, 2002.

DfES, *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*, London, 2003.

Eurobarometer, *Discrimination in the European Union: perception, experiences and attitudes*. European Commission, 2008.

Eurydice-Commissione Europea, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Bruxelles, 2004.

Fabietti U., *Il traffico delle culture*, in Fabietti U. Malighetti R. Matera V.. Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia. Bruno Mondadori, Milano, 2000.

FASILD, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. La documentation française, Paris, 2004.

Favaro G., *Bambini stranieri a scuola*. La Nuova Italia, Firenze, 1997.

Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*. Guerini, Milano, 1999.

Favaro G. (a cura di), *Alfabeti interculturali*. Guerini, Milano, 2000.

Favaro G., *Il mondo in classe*. Nicola Milano, Bologna, 2000.

Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. La Nuova Italia-RCS, Firenze, 2002.

Favaro G., *L'intercultura dalla A alla ZETA*. Franco Angeli, Milano, 2004.

Favaro G., *L'immigrazione cambia la scuola*, in "Mondi migranti" n. 1, Franco Angeli, Milano, 2007.

Favaro G., *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*. Giunti, Firenze, 2011a.

Favaro G., *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*. Edizioni Junior, Bergamo, 2011b.

Favaro G. Napoli M. (a cura di), *Ragazzi e ragazze della migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti*. Guerini e Associati, Milano, 2002.

Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Guerini e Associati, Milano, 1998.

Formenti L. Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Raffaello Cortina, Milano, 1998.

Gallino L., *Dizionario di sociologia*. UTET, Torino, 2004.

Gamelli I. (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Unicopli, Milano, 2003.

Gentile M., *Apprendimento centrato sull'alunno e successo formativo*. Provveditorato agli studi di Trieste, 2001.

Gerbi A., *La disputa del Nuovo Mondo*. Adelphi, Milano, 2000.

Giovannini G., *Scuola, ma non solo: i minori di origine immigrata in Italia*, in Chaloff J., Querolo Palmas L., *Scuole e migrazioni in Europa*. Carocci, Roma, 2006.

Giusti M. (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*. La Nuova Italia, Firenze, 1998.

Goffman E., *Stigma*. Ombre corte, Verona, 2003.

Grassi R. Valentini A. Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Guerra, Perugia, 2003.

ISPES, *Rapporto Italia 1991*. Vallecchi, Roma, 1991.

Johnson D. Johnson R. Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*. Erickson, Trento, 1996.

Kant I., *Delle diverse razze di uomini*, in *Scritti di storia, politica e diritto*. Laterza, Roma-Bari, 2003.

Krashen S., *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon, Oxford, 1982.

Lagrange H. Oberti M., *La rivolta delle periferie*. Bruno Mondadori, Milano, 2006.

Landri P., *Le politiche scolastiche nel modello sud-europeo di welfare*, in Ponzini G. Pugliese E. (a cura di), *Un sistema di welfare mediterraneo*. Donzelli, Roma, 2008.

Landucci S., *I filosofi e i selvaggi*. Laterza, Roma-Bari, 1972.

Lannutti V., *I rapporti familiari, amicali e di genere*, in Pattarin E. (a cura di), *Fuori dalla linearità delle cose semplici*. Franco Angeli, Milano, 2007.

Lannutti V., *Mediare tra scuola e famiglia*, in E. Pattarin (a cura di), *Traduttori di culture: i mediatori linguistico-culturali. Affinità elettive*, Ancona, 2009.

Luatti L., *Le interpretazioni delle insegnanti tra nuove domande, difficoltà*, in Luatti L. La Mastra M. (a cura di), *Terzo rapporto sull'immigrazione in provincia di Arezzo*. Litograf, Città di Castello, 2007.

Magli I., *Alla scoperta di noi selvaggi*. Rizzoli, Milano, 1981.

Mancino E. (a cura di), *Il futuro della scrittura. Dialoghi, visioni, contesti*. Unicopli, Milano, 2010.

Manconi L. Resta F., *La xenofobia municipale*, in "Mondi migranti" n. 2, Franco Angeli, Milano, 2011.

Mantovani D., *Ritardo e ripetenza scolastica fra gli studenti stranieri nella provincia di Bologna*, in Barbagli M. Schmoll C., *La generazione dopo*. Il Mulino, Bologna, 2011.

Martell L., *Sociologia della globalizzazione*. Einaudi, Torino, 2011.

Martini E., *Le seconde generazioni in rete: un approccio di network allo studio delle relazioni sociali tra i banchi di scuola*, in Barbagli M. Schmoll C., *La generazione dopo*. Il Mulino, Bologna, 2011.

Mattia L., *A Scuola di narrazione. Come e perché scrivere con i bambini*. Sonda, Casale Monferrato, 2010.

Mezzadri M., *Studiare in italiano*. Mondadori Università, Milano, 2011.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca. Dipartimento per l'istruzione, direzione Generale per lo studente, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. 2006.

Miur/Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale, anno scolastico, 2010/2011*, Milano, 2011.

Nesti A. (a cura di), *Multiculturalismo e pluralismo religioso fra illusione e realtà: un altro mondo è possibile?* Firenze University Press, Firenze, 2006.

Nunan D., *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

Ongini V., *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Laterza, Roma-Bari, 2011.

Orbetti D. Safina R. Staccioli G., *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Carocci, Roma, 2005.

Pallotti G., *La seconda lingua*. Bompiani, Milano, 1998.

Palmas L. Q. (a cura di), *Scuole e migrazioni in Europa*. Carocci, Roma, 2006.

Palmas, L. Q., *Prove di seconde generazioni*. Franco Angeli, Milano, 2006.

Pattarin E., *Sguardi intrecciati, percorsi migratori a confronto*, in *Lavori Quaderni di Rassegna Sindacale*, n 4, 2004.

Pattarin E. (a cura di), *Fuori dalla linearità delle cose semplici*. Franco Angeli, Milano, 2007.

Pattarin E., *Traduttori di culture: i mediatori linguistico-culturali*. Affinità elettive, Ancona, 2009.

Pattarin E. Lannutti V. Milzi G., *Diffidenza e ostilità in un'isola felice*. Cattedrale, Milano, 2012.

Perone E., *La scuola delle migrazioni: l'integrazione scolastica degli alunni di origine immigrata a Napoli tra inclusione ed esclusione*, in Colombo E. (a cura di), *Figli di migranti in Italia*. Utet, Torino, 2010.

Ponzini G. Pugliese E. (a cura di), *Un sistema di welfare mediterraneo*. Donzelli, Roma, 2008.

Portes A. Rumbaut R. G., *Legacies. Story of the immigrant second generation*. Russell Sage Foundation, New York, 2001.

Portes A. Zhou M., *The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth*, in *The annals of the american academy of political and social sciences*, n. 530, november 1993.

Provincia di Chieti, *Rapporto sullo stato dell'immigrazione nella Provincia di Chieti 2009 – 2010*. Provincia di Chieti, 2011.

Ravecca A., *Studiare nonostante*. Franco Angeli, Milano, 2009.

Ricucci R., *La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglia e tempo libero*, in *Polis* n. 2, Istituto Carlo Cattaneo, Bologna, 2005.

Ricucci R., *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna, il Mulino, 2010.

Rumbaut R. G., *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in *International migration review*, vol. 31, n. 4, 1997.

Said E.W., *Culture e imperialismo*. Gamberetti, Roma, 1998.

Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*. Rizzoli, Milano, 2000.

Scorzoni P. Ellerani P. G. Pavan, D., *Il Cooperative Learning "made in Italy"*, in *ISRE Rivista Quadrimestrale*, n. 2, 1997.

Sharan Y. Sharan, S., *Gli alunni fanno ricerca*. Erikson, Trento, 1996.

Sharan S., *Cooperative learning: Theory and research*. Praeger, New York, 1990.

Signorelli A., *Migrazioni e incontri etnografici*. Sellerio, Palermo, 2003.

Simmel G., *Il conflitto della cultura moderna*. Bulzoni, Roma, 1976.

Simoni M. Zucca G. (a cura di), *Famiglie migranti*. Franco Angeli, Milano, 2007.

Slavin R.E., *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Allyn and Bacon, London, 1990.

Spedicato lengo E., *Dal pensiero autocentrato all'identità plurale. Una nota in margine alla dimensione dell'interculturalità*, in Spedicato lengo E. Di Gaetano G.C. (a cura di), *Saperi e scenari multiculturali*. Troilo, Bomba (Ch.), 1999.

Spedicato lengo E., *Nel labirinto dell'interculturalità*, in Di Nicola G.P. Spedicato lengo E. (a cura di), *Il diverso e l'eguale. La percezione degli immigrati negli adolescenti abruzzesi*. Troilo, Bomba (Ch.) 2002.

Spedicato E. *Per incontrare la Sociologia*. Rivista Abruzzese, Lanciano, 2006.

Spina P., *La storia velata della conquista dell'America*. Tracce, Pescara, 2006.

Spreafico A., *Politiche di inserimento degli immigrati e crisi delle banlieues*. Franco Angeli, Milano, 2006.

Staccioli G. (a cura di), *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Carocci, Roma, 1997.

Staccioli G., *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Carocci, Roma, 2010.

Tabet P., *La pelle giusta*. Einaudi, Torino, 1997.

Todorov T., *Noi e gli altri*. Einaudi, Torino, 2001.

Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Ricongiungere la famiglia altrove*. Franco Angeli, Milano, 2004.

Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità*. Il Saggiatore, Milano, 1998.

UNICEF, Caritas Italiana, *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*. UNICEF, Roma, 2005.

Varano M., *Guarire con le fiabe. Come trasformare la propria vita in un racconto*. Meltemi, Roma, 1998.

Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Carocci, Roma, 2002.

Voltaire, *Scritti filosofici*. Laterza, Bari, 1962.

Wieviorka M., *La differenza culturale*. Laterza, Roma-Bari, 2002.

Wieviorka M., *Tre lunghi passi verso la sommossa*, in *Carta Etc.* anno 1 numero 5, 2005.

Zanfrini L., *Sociologia della convivenza interetnica*. Laterza, Roma-Bari, 2004a.

Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*. Laterza, Roma-Bari, 2004b.

Zincone G., *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*. Il Mulino, Bologna, 2009.

NOTE BIOGRAFICHE

Elisabetta Biffi è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Teorie e Pratiche della Narrazione. È docente presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, dove collabora alla direzione dei Laboratori di Giornalismo Biografico. Fra le sue pubblicazioni si segnalano: *Educatori di storie* (a cura di, 2010); *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria* (2010).

Marco Bricco, attore, regista, musicista, formatore. Fa parte della Compagnia Teatrale Stilema/Unoteatro di Torino e da oltre venticinque anni conduce attività di laboratorio, formazione e spettacolo, sia in ambito teatrale che musicale. Lavora sull'intero territorio nazionale con studenti, insegnanti ed educatori di ogni ordine di scuola, con famiglie, disabili e gruppi di traumatizzati cranici. Ha partecipato come attore a vari allestimenti della Compagnia, in Italia e in Europa. Ha pubblicato: *Alfabeto Teatro. Idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni* (2001); *Fare Teatro al Nido. Idee e percorsi operativi da giocare con i bambini* (2007).

Duccio Demetrio ha insegnato filosofia dell'educazione e teorie e pratiche della narrazione all'Università di Milano Bicocca. Ha fondato e dirige La Libera Università dell' autobiografia di Anghiari, tra le sue ultime pubblicazioni: *L'educazione non è finita* (2009); *L'interiorità maschile* (2010), *Perché amiamo scrivere* (2011); *Educare è narrare* (2012).

Graziella Favaro si occupa da vari anni dei processi educativi legati alla migrazione. Sui temi dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2, dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale svolge un lavoro di ricerca, formazione degli insegnanti e degli operatori, elaborazione di strumenti e materiali didattici. È fondatrice e responsabile pedagogica del Centro COME di Milano e coordinatrice scientifica della Rete nazionale dei Centri Interculturali. Dirige la collana di Pedagogia Interculturale «La melagrana» delle edizioni Franco Angeli. È coordinatrice scientifica della rivista *Sesamo. Didattica interculturale* (Giunti). Fra i suoi testi più recenti: *Didattica interculturale* (2012); *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri* (2011); *A scuola nessuno è straniero* (2010); *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri* (2002).

Dasantila Hoxha, linguista, formatore, esperto in mediazione culturale e progettazione interculturale. Laureata in Lingue e Letterature Straniere presso l'Università degli studi "G. D'Annunzio" di Pescara. Ha svolto il progetto di ricerca linguistica presso l'Università Autonoma di Barcellona (Spagna). È responsabile del Centro di ricerca, documentazione e promozione interculturale del Comune di Ortona (Ch) e di numerosi progetti di integrazione degli alunni di origine non italiana e di educazione interculturale. Dal 2003 è membro del Consiglio territoriale per l'immigrazione della Prefettura UTG di Chieti con cui collabora per il coordinamento del gruppo scientifico delle buone prassi territoriali e del Piano Provinciale per l'accoglienza.

Vittorio Lannutti, dottore di ricerca in Scienze Sociali, formatore e counselor. Sul tema dell'immigrazione ha svolto diverse ricerche, che hanno portato alla pubblicazione di saggi

e articoli scientifici. Tra i suoi contributi più recenti: *Migrare al femminile in una provincia del centro-sud. Aree critiche, traiettorie lavorative, strategie di inserimento*, Franco Angeli, Milano, 2011 (con E. Spedicato); *Diffidenza e ostilità in un'isola felice. Discriminazioni a carico di cittadini stranieri nelle Marche, Cattedrale, Ancona*, 2012 (con E. Pattarin e G. Milzi).

Mario Mapelli, dottore di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione presso l'Università di Milano-Bicocca con cui collabora. È insegnante di scuola secondaria, dove da tempo si occupa della tematica dell'integrazione. Docente presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, svolge in diversi contesti attività di formazione a partire da un approccio narrativo. Oltre ad alcuni articoli in riviste, nel 2013 ha pubblicato *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*.

Elisabetta Micciarelli dal 1999 è impegnata per l'USR Marche nell'inserimento scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana, per la loro accoglienza e quella delle famiglie straniere, per il successo scolastico e l'inclusione sociale. Si è occupata di formazione, di progetti ministeriali ed europei, offre sostegno alle scuole autonome al fine di migliorare la qualità dell'integrazione nella scuola italiana. Autrice di pubblicazioni è dirigente scolastica di un Istituto Comprensivo di Ancona e, tutti i giorni, si adopera per una scuola interculturale di qualità.

Vinicio Ongini, autore di saggi e libri per bambini è stato maestro per vent'anni. Attualmente lavora all'ufficio integrazione alunni stranieri del Ministero dell'Istruzione. Per i 150 anni dell'Unità d'Italia ha coordinato il programma nazionale per le scuole "In viaggio con le Fiabe italiane di Italo Calvino". Tra le sue pubblicazioni: *Lo scaffale multiculturale* (Mondadori 2001); *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (con Claudia Nosenghi Vallardi 2009); *Le altre cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe* (con Chiara Carrer, Sinnos 2011); *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale* (Editori Laterza 2011).

Edgar J. Serrano, laureato in Pedagogia (Università di Padova) e Master in Scienze Politiche (Università del Cile). È stato membro della Consulta nazionale per l'immigrazione e Commissario di nomina dei ministeri degli Affari Sociali e della Salute rispettivamente. Attualmente lavora all'Università di Padova come Manager Didattico del Master Internazionale in Local Development.

Eide Spedicato Iengo insegna Sociologia Generale presso il Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali nell'Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara e dirige il CISM (Centro Interdipartimentale sulla Società Multiculturale). Tra i suoi contributi più recenti: *Sviluppo globale e sfide locali. Il caso della Provincia di Mendoza* (2009); *Abruzzo, regione del mondo. Letture interdisciplinari sull'emigrazione abruzzese fra Ottocento e Novecento* (2010 con Lia Giancristofaro); *Gli adolescenti e la famiglia, ieri e oggi* (2011 con Giulia Paola Di Nicola); *Migrare al femminile in una provincia del Centro-sud. Aree critiche, traiettorie lavorative, strategie d'inserimento* (2011 con Vittorio Lannutti); *Una fotografia sul bullismo: bulli, vittime, spettatori* (2011 in collaborazione); *Il falso successo del mondo "liquido". Intorno a nomadismi culturali e patti sociali traballanti* (2012); *La diversità fa la differenza. Competenze al femminile per lo sviluppo del Mezzogiorno* (2012).

